

Katedra: Geografie

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň základní školy

Studijní obor Zeměpis – Angličtina

**Srovnání obsahu geografického vzdělávání na
vybraných základních školách v Mexiku a
České republice**

**Comparison of the geographical content at
selected basic schools in Mexico and the
Czech Republic**

Diplomová práce: 2011 – FP – KGE - 007

Autor:

Jan Ramírez

Podpis:

.....

Vedoucí práce: RNDr. Jaroslav Vávra, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
89	2	3	27	29	4

V Liberci dne: 25. 1. 2011

Čestné prohlášení

Název práce: Srovnání obsahu geografického vzdělávání na vybraných základních školách v Mexiku a České republice

Jméno a příjmení autora: Jan Ramírez

Osobní číslo: P06100324

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 23. 4. 2011

Poděkování svému vedoucímu diplomové práce RNDr. Jaroslavu Vávrovi, Ph.D

Abstrakt

Diplomová práce srovnává vzdělávací obsah zeměpisu na vybraných českých a mexických základních školách. V teoretické části práce jsou zařazeny kapitoly pojednávající o učebnicích, hlavně z hlediska kvalitativních aspektů. Následující kapitoly zpracovávají taxonomii vzdělávacích cílů a konečně vybraných kurikulárních dokumentů. Pro dosažení cílů práce byly použity metody kvantitativního výzkumu – dotazník, matematicko-statistické metody – pojmová analýza učebnic vybraných nakladatelství, analýza syntaktické obtížnosti textu a učebních úloh komparativní metody očekávaných výstupů precizovaných v konkrétních kurikulárních dokumentech.

Klíčová slova: vzdělávací obsah, taxonomie, kurikulární dokumenty, klíčové kompetence, učebnice, očekávané výstupy, učební úloha

Resume

The thesis compares the geographical content at selected basic schools in Mexico and the Czech Republic. In the theoretical part there are chapters discussing textbooks and aspects of their quality. The following chapters discuss the taxonomy of educational objectives and finally selected curricular documents. To achieve the goals of the thesis, quantitative research methods were used. For example – questionnaires, mathematics-statistical methods and conceptual analysis of the textbooks of selected publishing houses, the syntactic analysis of the difficulty of the text and tasks and the comparative methods of the expected outcomes that are specified in particular curricular documents.

Key words: educational content, taxonomy, curricular documents, key competencies, textbook, expected outcomes, task

Resumen

La tesina compara el contenido de geografía en escuelas primarias básicas seleccionadas en México y la República Checa. En la parte teórica hay capítulos que discuten los libros de texto y aspectos de su calidad. Los capítulos siguientes tratan de la taxonomía de los propósitos o fines educativos y después, documentos curriculares seleccionados. Para su logro fueron utilizados métodos de investigación cuantitativa-verbigracia cuestionarios, métodos matemático-estadísticos, métodos estadísticos, análisis de conceptos de libros de texto de editoriales escogidas, análisis de la dificultad sintáctica del texto y las tareas y métodos de comparación de los materiales aprendidos especificados en documentos curriculares.

Palabras claves: contenido educativo, taxonomía, documentos curriculares, aprendizaje, libro de texto, materiales aprendidos, tarea

OBSAH

1. ÚVOD	9
2. UČEBNICE	10
2.1. Funkce učebnice	14
2.2. Strukturní komponenty učebnic	15
2.3. Hlavní aspekty kvality učebnic	16
3. KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY	20
3.1. US standardy geografického vzdělávání	21
3.2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	25
3.3. Školní vzdělávací program	28
3.4. Geografía de México y del Mundo	29
4. TAXONOMIE	35
4.1. Taxonomie výukových cílů	35
4.2. Bloomova taxonomie kognitivních vzdělávacích cílů	37
4.3. Taxonomie afektivních cílů	41
4.5. Taxonomie učebních úloh	43
5. METODOLOGIE	45
5.1. Metody kvantitativního výzkumu – dotazník	46
5.2. Matematicko-statistické metody	46
6. 2. 2. Poznávací náročnost učebních úloh dle D. Tollingerové	47
6. CÍLE	48
6.1. Formulace hypotéz	49
7. VÝSLEDKOVÁ ČÁST	49
7.1. Výsledky dotazníkového šetření	49
7.1.1. Zavedení klíčových kompetencí a výhody a nevýhody RVP	50
7.1.2. Učební úlohy	51
7.1.3. Učebnice	53
7.1.4. Vzdělávací obsah	58
7.1.5. Standardy vzdělávání a vzdělávací programy	59
7.2. Pojmová analýza učebnic vybraných nakladatelství a vztah pojmů z těchto učebnic k Standardu základního vzdělávání (zeměpis) v tématu Globus a mapa	60
7.3. Kognitivní náročnost učebních úloh učebnic vybraných nakladatelství v tématu Globus a mapa dle D. Tollingerové, 1970 a Revize Bloomovy taxonomie (Anderson, Krathwohl, 2001)	63
7.4. Syntaktická obtížnost učebnic vybraných nakladatelství (Průcha, 1998)	66
7.5. Srovnání a analýza očekávaných výstupů dle ŠVP Chrastava a Geografía de México y del Mundo, Cuernavaca dle Bloomovy taxonomie (Anderson, Krathwohl, 2001)	67

8. ZÁVĚR.....	68
9. POUŽITÉ ZDROJE	71
9.1. Literatura	71
9.2 Internetové zdroje.....	72
10. SEZNAM PŘÍLOH	74
11. PŘÍLOHY.....	75
Příloha 1 Dotazník pro učitele zeměpisu českých a mexických ZŠ	75
Příloha 2 Struktura Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání ZŠ Chrastava 1. Máje	77
Příloha 3. Vzorek vzdělávací obsahu dle Geografía de México y del Mundo (Geografický prostor a mapy) konkretizovaný na základní škole Cuernavaca, 2011	87
Příloha 4 Seznam použitých zkratk	89

1. ÚVOD

Dle Průchy (1998, s. 136) „*se obsahem vzdělávání myslí prostředek kultivace člověka, odrážející úroveň poznání a sociální zkušenosti, zajišťující integritu a kontinuitu vývoje společnosti. Reflektuje systém hodnot, idejí a sociálních vzorců chování, kulturní tradice, poznání vědecké a umělecké, potřeby sociopolitické a ekonomické. Je determinován společenskými funkcemi a cíli vzdělání. Dynamicky se proměňuje v závislosti na povaze a kvalitě prostředí. Historicky byl chápán jako prostředek zachování kulturního dědictví, transformovaného novým generacím. Dnes je ovlivňován globálními změnami v prostředí, lidském poznání, vědě a technice, způsobech a stylech života a interkulturním přenosem. Stává se také prostředníkem vyrovnání se s těmito změnami a přípravy na změněné podmínky života v budoucnosti. Vztahuje se k formálnímu, neformálnímu a informálnímu vzdělání v dimenzi celoživotní. Ve své úplnosti by měl zahrnovat široce pojaté oblasti, jako je zpracování informací, kritické myšlení, efektivní komunikace, chápání prostředí, chápání člověka a společnosti a osobní kompetence. Otázky obsahu institucionálního vzdělávání jsou v zahraničí řešeny v rámci problematiky kurikula.*“ Tato charakteristika se vztahuje na vzdělávací obsahy obecně.

Dle Vávry (2006) „*se geografické vzdělávání realizuje jednak vzhledem k oboru vědy, ale také k pedagogickým vědám.*“ Hovoříme-li o vzdělavateli (*educator*), který zná svůj obor po vědní stránce, avšak nemá znalosti o kognitivní, afektivní a psychomotorické taxonomii, obecné struktuře vědomostí, osobnostních principech a individualitách atp. bude u žáků hodnotit pouze jejich úroveň k vědnímu oboru a nikoliv postup v poznání a způsobu myšlení. (Vávra 2006).

Pro splnění vytyčených cílů práce jsme vybrali různé způsoby měření a porovnávání složek geografického vzdělávacího obsahu. V diplomové práci mezi sebou porovnáme učebnice vybraných nakladatelství. Herink (2005) uvádí, že se vzdělávací obsah zeměpisu, ostatně jako dalších oborů, dle RVP ZV člení na očekávané výstupy a učivo. Zaměříme se tedy na předkládané učivo v učebnicích zeměpisu vybraných nakladatelství, používaných v České republice a Mexiku.

Schvalování učebnic v České republice, stejně jako v Mexiku, má v kompetenci *Ministerstvo školství* resp. *Secretaría de Educación pública* (pozn. Ministerstvo školství Mexika). Učebnice dostávají po schválení platnost a povolení pro uvedení do praxe. Obě ministerstva vydávají tzv. *doložky*, které značí, že byla učebnice schválena. První viditelný rozdíl je v její grafické podobě. Zatímco české učebnice jsou opatřeny textem, který dokazuje

její schválení a je umístěn většinou na prvních nebo posledních stranách v jejich dolních částech, mexické učebnice jsou opatřeny velkým emblemem, umístěným na první nebo poslední straně učebnice, a tak je na první pohled jasné, zda byla učebnice schválena či nikoli (Obr. 1.1.).

Obr. 1 Grafická úprava schvalovací doložky pro mexické učebnice



Zdroj: <http://www.brandsoftheworld.com/logo/conaliteg>

Zaměříme se hlavně na kvalitativní aspekty učebnic. Analýze však taktéž podrobíme i výkladový text. Společně s ním, jsou v učebnicích žákům předkládány tzv. *učební úlohy*, kterým chceme věnovat taktéž pozornost a podrobit je analýze. Jak uvádí Kalhous & Obst (2002, s. 328) jsou „*učební úlohy nejúčinnějším prostředkem k ověřování plnění stanovených výukových cílů.*“. Při posuzování učebních úloh využijeme Taxonomii učebních úloh dle D. Tollingerové (1970).

V souladu s jedním z dílčích cílů práce se pokusíme porovnat kurikulární dokumenty upravující vzdělání v obou zemích. Důraz bude kladen na komparaci očekávaných výstupů. Z hlediska očekávaných výstupů použijeme pro účely srovnání i s US geografickými standardy.

2. UČEBNICE

Dle Průchy (1998, s. 11) bylo do první poloviny 20. století na učebnice nahlíženo jako na prostředek k dosažení edukačních cílů ve vzdělávacím procesu. Prostředek tak samozřejmý, že nevznikala potřeba jí podrobit hlubší vědecké analýze. To se neblaze promítlo

na vlastní tvorbě a hodnocení učebnic. Hodnotila se pouze věcná stránka a vhodnost pro určitý ročník školy. Objektivní hodnocení učebnic se tedy neprovádělo.

Začátkem druhé poloviny téhož století se však začaly v zahraničí tvořit základy vědecké teorie učebnic a spolu s tím byly prováděny empirické výzkumy vlastností a fungování učebnic (Průcha, 1998, s. 11). Prvopočátky tohoto výzkumu však sahají do druhé poloviny 17. století, kdy Jan Amos Komenský vytvořil a vizuálně ztvárnil učebnici *Orbis Pictus*, kde byl naučný text doplněn o obrázky a další vizuální komponenty. Tyto neverbální komponenty učebnice měly usnadnit žákovo skutečné porozumění dané problematice. Komenský chtěl ilustracemi, které doplňovaly text, učebnici zatraktivnit a tím u žáků vzbudit větší zájem o samotné učivo. Do druhé poloviny 17. století se žáci učili z učebnic memorováním, a to chtěl Komenský změnit. Touto tezí byl na svou dobu velice progresivní a pokrokový. Ve druhé polovině dvacátého století nastal zvrat a vědecké teorie, hlavně v zahraničí, se začaly vyvíjet společně s empirickými výzkumy vlastností a celé funkčnosti učebnic. Pohled na učebnice se měnil a začal se stále více spojovat s konstruktem, který má vztah k učicímu subjektu a jeho funkčnosti.

Pro naši analýzu je důležité, si pojem *učebnice* definovat. Začneme od jejího obecného zařazení a dále budeme směřovat jejím konkrétním charakteristikám. Objasnění pojmu učebnice je důležité pro další pohled na ni.

Dle Průchy (1998, s. 13) je učebnice součástí nejméně třech systémů a slouží jako nástroj pro dosažení specifických vzdělávacích cílů.

(a) Učebnice jako prvek kurikulárního projektu (vzdělávacího programu)

Učebnice je součástí tzn. vzdělávacího programu, který především vymezuje učební plán a stanovuje cíle vzdělávání. Hlavním cílem základního vzdělání je utvářet a postupně rozvíjet tzv. *klíčové kompetence* žáka a poskytnout mu spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání (RVP, 2007, s. 12). Více o klíčových kompetencích a cílech pojednáváme v kapitole 3. Kurikulární dokumenty.

Tento nejobecnější pohled na učebnici rozlišuje několik zásadních hledisek. První hledisko nenahlíží na posloupnost učiva v učebních osnovách jako na závaznou, nýbrž stanovuje tzv. podstatné a rozšiřující učivo ve vztahu k jednotlivým předmětům a ročníkům základní školy. Pro tvůrce učebnic zde nastává otázka, jaké množství rozšiřujícího učiva je vhodné implementovat do učebnice a do jaké míry toto nechat na učitelích a jejich úvahám a

tezím. Na druhé straně mince leží předpoklad ze vzdělávacího programu – *Základní škola 1996*, který počítal s tím, že žák získá dovednost orientace v učebnici. Tento vzdělávací program byl nahrazen tzv. *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělání* v roce 2005, který byl později revidován k 1. 9. 2007 je např. orientace a dovednost pro zacházení s učebnicí zahrnuty v kritériích, na jejíž základě by měl být žák hodnocen. Tento směr také nalezneme např. v US standardech geografického vzdělávání.

Různé kurikulární dokumenty tedy určují stavbu učebnic v obsahovém smyslu. Učebnice by také měly respektovat jejich hodnotové orientace (Průcha, 1998, s. 13).

(b) Učebnice jako součást souboru didaktických prostředků

Termín didaktické prostředky definuje Průcha (1998, s. 14) jako množinu všech materiálních předmětů fungující při realizaci edukačního procesu. Mohou to být promítací zařízení, audiovizuální pomůcky apod. Je třeba chápat učebnici nejen z hlediska obsahového, ale také z hlediska vztahu mezi jí a jiným didaktickým materiálem. V současné době informačních technologií jsou v řadě zemí, ale i u nás, prezentovány softwarové programy, které spolu snoubí text s audiovizuálními prostředky. Jedná se o slovníky, překladače, konverzační a cvičební programy nebo programy simulující různé situace nebo modely. Tyto „elektronické učebnice“, jak je někdy tento didaktický materiál nazýván, jsou povětšinou rozděleny na výkladovou, procvičovací a testovací část. Žák má na výběr, zda bude program pouze procházet, listovat v něm, komunikovat s ním, procvičovat, testovat apod. To znamená, že žák má větší možnost k aktivizaci jako příjemce a zpracovatel informace (Průcha, 1998, s. 15). Mohlo by se zdát, že s nástupem těchto učebnic zaniknou materiály tištěné, avšak opak je pravdou. „Klasické“ učebnice zažívají rozmach i v technicky vyspělých zemích západní Evropy nebo USA. Některé výzkumy dokonce tvrdí, že přílišným používáním elektronických didaktických pomůcek děti často sklouzávají do světa počítačových her, na kterých si tvoří základ pro těžkou závislost (Průcha, 1998, s. 15). Nespornou výhodou tištěných učebnic je především to, že jsou snadno dostupné, nevyžadují žádné technické zařízení, jsou vhodné pro žáky, kteří nemají vřelý vztah k technice a v neposlední řadě také to, že jejich pořizovací cena je daleko nižší než u těch elektronických.

(c) Učebnice jako druh školních didaktických textů

Kalhous a Obst (2002, s. 143) uvádějí, že dle vztahu učebnic k charakteru oboru/ předmětu rozeznáváme:

- A.) **Učebnice**, prostřednictvím které si žák učivo především osvojuje. Objevuje se tu převážně výkladový text, který je doplněn o text vysvětlující a doplňující.
- B.) **Cvičebnice**, které slouží k procvičování učiva nebo k samotné práci žáků
- C.) **Čítanky**

Je patrné, že školní učebnice je „*obohacována*“ o další typy didaktických textů, které pomáhají dalšímu posloupnosti procesu osvojování a mají doplňkovou funkci. K těmto textům se váže pojem didaktický textový komplex. Používá se pro označení dalších textů kromě učebnice, které se dají využít v jednom vyučovacím předmětu (Kalhous & Obst.2001, s. 144) Pro výuku angličtiny jsou to např. slovníky, zvukové nahrávky, příručky pro konverzaci apod. Učebnice je doprovázena tzv. pracovními sešity, kde učivo k procvičování navazuje na učivo z učebnice. Z mého pohledu je tento trend patrný ve výuce cizích jazyků, kdy téměř každá učebnice má i svého „sourozence“ ve formě pracovního listu, jak je tomu např. u učebnic z řady „*Headway*“ z Oxfordského vydavatelství. Tato separace učebních textů nebyla v klasických učebnicích nebrána na zřetel a cvičebnice a učebnice byla spojena v jednu.

Učebnice je často součástí celé řady dalších, na sebe navazujících, které jsou určeny pro jednotlivé předměty či obory. Je tomu tak např. u nakladatelství Fraus, které představuje čtyřdílnou řadu učebnic zeměpisu pro základní školy a víceletá gymnázia, kde první z dílů představuje ucelený základ pojmů z fyzické a socioekonomické geografie. Na něj pak navazuje učebnice předkládající učivo jednotlivých regionů světa, které vrcholí ve třetím díle, uzavírá učivo regionální geografie světa regionální geografií Evropy, na které se váže geografie ČR.

Tvorba učebnic se liší v kontextu mnoha faktorů. V řadě zemí se tvorba učebnic osamostatnila v závislosti na regionu svého vzniku, kdy jejich tvorba probíhá nezávisle na podobných učebnicích v jiných státech (Průcha, 1999, s. 17). V evropském měřítku vznikají snahy, simultánně s integračními procesy států do jednotné unie, tzv. „*Evropské učebnice*“, které by měli sloužit jako společný vzdělávací prostředek v řadě evropských zemí. V ČR byla vydána, pro tyto účely, učebnice *Evropské dějiny pro děti* (Le Goff, *Evropské dějiny pro děti*, Praha, Paseka, 1997), která byla doplněna o údalosti z českých dějin, v respektu k potřebám českých žáků. Je potřeba si uvědomit, že při pohledu na učebnici

jako na edukační konstrukt musíme nutně přemýšlet o jejich *struktuře*, neboli vybavením didaktickým materiálem (Průcha, 1999, s. 18) a také o vlastnostech samotného učebního *textu*. Nyní je tedy důležité si objasnit „*funkce učebnice*“.

2.1. Funkce učebnice

Učebnice funguje ve vztahu k subjektům, kteří s učebnicí přicházejí do interakce. Ve školním prostředí to jsou dle Průchy (1998, s 13):

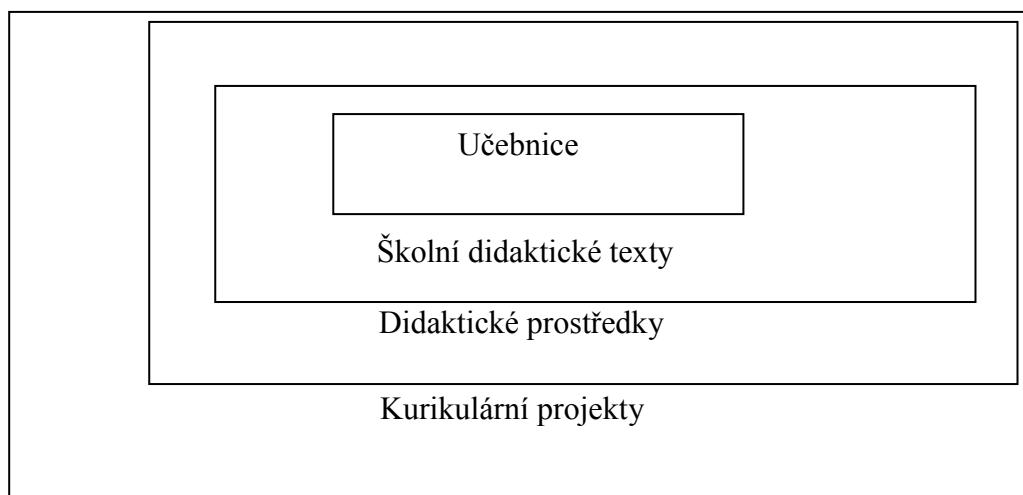
- (a) **Žáci:** Slouží jako pramen, ze kterého žák čerpá poznatky, ale také hodnoty, dovednosti, normy, postoje atd.
- (b) **Učitelé:** Jsou využitelné jako pomůcka při plánování obsahu učiva. Slouží také jako nástroj, pomocí kterého se obsah žákům představuje.

V současné době, kdy mají žáci dostatek jiných zdrojů informací jako je např. internet, se jako základní a klíčová funkce učebnice jeví její úloha motivovat žáky k učení. (Maňák, Klapko, 2006, s. 46). Přitažlivá učebnice pro žáky má potenciál vyvolat zájem o daný obor, který může následně vydržet po celý život (Maňák, Klapko, 2006, s. 46). Ve velmi obecné rovině je její hlavní cíl, co nejlépe prezentovat informace.

Ve vztahu k žákovi učebnice funguje učebnice k opakování a procvičování učiva, k propojování s již dříve předkládaným učivem a k jeho upevňování. Žák si prací s učebnicí vytváří návyk pro práci s knihou.

Dle Průchy (1998, s. 13) je učebnice součástí nejméně třech systémů jakožto edukační konstrukt.

Obr. 2 Učebnice jako edukační konstrukt



Zdroj: Průcha, J. Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média, 1998, s. 13

Vlastní funkce učebnice jsou chápány jako komplex, který může být zastoupen v jedné učebnici v různé míře a intenzitě závislosti na předmětu, stupni školy atd. Tak např. uplatnění sebevzdělávací funkce je závislé na samotném typu učebnice. V učebnicích klasického typu není tato funkce natolik zastoupena, jako je tomu v učebnicích smíšeného typu (tj. Učebnice kombinovaná se cvičebnicí). (Průcha, 1998, s. 14). Teorie zabývající se funkcemi učebnic je velmi hodnotná jako teorický základ, avšak pro vlastní analýzu učebnice je také důležitá z pohledu analýzy vlastních nosičů jednotlivých funkcí v učebnici. Z toho vyplývá, že dobře vyvážená učebnice sobě zahrnuje součásti, jejíž naplnění zajišťují právě tyto funkce.

2.2. Strukturní komponenty učebnic

Pochopení struktury učebnice nám pomohlo při její analýze. Základem je pojetí, podle kterého je učebnice hierarchicky členěným systémem, jehož jednotlivé části (komponenty) plní ve vzájemné propojenosti a s využitím specifických vyjadřovacích prostředků různé funkce učebnice. Tyto komponenty je možno v učebnici identifikovat, exaktně analyzovat a tak učebnici celkově vyhodnocovat (Průcha, 1998, s. 21).

Dle Průchy (1998, s. 21) lze strukturu vyjádřit:

- (a) textovou částí, která je strukturovaná do specifických komponentů.
- (b) mimotextovou částí, strukturovanou do specifických komponentů.

Tato funkčně strukturální analýza byla předmětem zkoumání německých a sovětských odborníků a ti dosáhli, prostřednictvím této analýzy, vysoké přesnosti při analýzách konkrétních učebnic. (viz. Výzkum učebnic centrem *Zentrum für Schulbuchforschung, Kötchen*, kde ve druhé polovině 20. stol vznikaly základy empirického výzkumu učebnic). V ČR se těmito analýzami zabývali A. Wahla (1983) pro učebnice zeměpisu nebo M. Bednařík (1981) pro učebnice fyziky. Velice důležité se následně staly koncepce, které nahlízejí na strukturu učebnice jako na systém, který je uzpůsoben k určitým funkcím.

Text učebnice

Tento verbální učebnicový komponent je v učebnicích obvykle zastoupen nejvíce a patří z tohoto pohledu k nejdůležitějším. Textová část učebnice je tedy ta, která je vyjádřena za pomoci slov. Ty jsou spojovány do vět a ty pak následně do vyšších celků a oddílů. Při analýze textu je třeba se zaměřit na *rozsah* a *obtížnost* (Průcha, 1998 s. 22). Rozsah textu v učebnicích je většinou naddimezován a je rozsah neodpovídá hodinovým dotacím jednotlivých předmětů, tudíž je téměř nemožné seznámit žáky s požadovaným rozsahem učiva. (Průcha, 1998, s. 22). Dle Průchy (1998, s. 22) lze doporučit měření rozsahem učebnice měřený počtem stran, což je nejjednodušší způsob ke zjištění kvantitativního rozsahu učebnice. Tato metoda však nepočítá s velikostí písma, podílů verbální složky učebnice nebo vizuálních komponentů a zabývá se pouze počtem stran, korespondujících s určitými tématy nebo lekcemi a nezodpovídá otázky implikace pro reálnou výuku nebo jak se s těmito obsahy vyrovnávají žák i učitel. Proto je vhodnější metoda zkoumání plošný rozsah učebnic a jejich strukturálních složek, kdy se zjišťuje velikost potištěné plochy v cm² verbální a neverbální složky na jednotlivých stránkách. Dle Wahly (1983, 21) je neverbální složka učebnic zeměpisu sycena několika typy informace – nejen obrazovými (fotografie, obrazová dokumentace aj.), ale i statistickými, kartografickými aj. Je proto potřeba rozlišit text a verbální, čímž se myslí učebnice jako celek, se všemy svými komponenty resp. text vyjádřený za pomoci jazykových prostředků (Průcha, 1998, s. 23). Analýzou kvantitativních prvků učebnic jsme se v diplomové práci nezabývali a v koordinaci s dílčím cílem 1 jsme v diplomové práci podrobili analýze vybrané kvalitativní aspekty učebnic vybraných nakladatelství

2.3. Hlavní aspekty kvality učebnic

Z výše uvedeného vyplývá, že učebnice, které dostatečně plní své funkce, se dají pokládat za učebnice kvalitní. Při rozboru kvalitativních prvků jsme analyzovali *obsah, postoj a hodnotové orientace, srozumitelnost učebnice a názornost - vizuálním prostředky*.

Obsah

Obsah koresponduje se vzdělávacími cíly, měl by být v harmonii s oficiálními kurikulárními dokumenty a také by měl odpovídat požadavkům na výstupní hodnocení (*programmes of examinations*) (Průcha, 1998, s. 74). Proces učení by neměl být izolován od běžného života, nýbrž by s ním měl být propojen. Dle Průchy (1998, s. 74) lze obsah přenést do dvou rovin. Rovina *věcná* je zřetelná v každé učebnici a lze ji charakterizovat jako soubor těch informací v učebnici, které se vztahují k odbornému zdroji učiva (Průcha 1998, s. 74). Učivo je tedy derivováno z konkrétního předmětu či oboru. Učebnice zeměpisu jsou založeny na teoriích a hypotézách geografie, demografie a jejich tvůrci dbají na to, aby věcný obsah odpovídal současné vědě a praktické činnosti. Zpravidla zde neshledáváme problémy se správností věcného obsahu. Jde spíše o výběr učiva, na který mají odborníci z různých oblastí jiný názor. Jedná se o to, co z vědního oboru začlenit do výběru učiva začlenit do konkrétního ročníku či stupně školy apod. Učebnice se také mnohdy liší od sebe obsahem a v jakém rozsahu danou problematiku uvádějí. Toto však upravují kurikulární dokumenty, což byl v případě českých učebnic Standard základního vzdělávání (1995), který určoval cíle základního vzdělávání, vymezoval kmenové učivo konkretizováno v podrobnějších dokumentech.

Při analýze obsahu učebnic jsme se zabývali pojmovou analýzovou. Průchův Pedagogický slovník (1995, s. 158) charakterizuje pojem jako zobecněnou představu o něčem, která je vyjádřena jedním nebo více výrazy přirozeného nebo formálního vývoje jazyka. Ve vědních oborech jsou pojmy základem teorií a jsou definovány jako termíny. Dle Průchy (1995, s. 158) nebyly některé pojmy v české pedagogické vědě stále přesně definovány.

Pro srovnání zde uvádíme definici dle Maňáka a kol. (2005 s. 69). Pojem je myšlenková reprezentace společných prvků nebo znaků, pomocí kterých je možné od sebe rozlišit skupiny nebo třídy. Dle Kalhouse & Obsta (2002, s. 127) nám pojem umožňuje uvažovat o množství jednotlivých dílčích faktů najednou, zobecňovat důležité a odhlížet od nedůležitého. Jsou vnitřními, mentálními reprezentacemi našeho vědění o světě.

Postoje a hodnotové orientace v učebnicích

Kromě *vzdělávacích výsledků* (dovednosti, vědomosti) si žák odnáší z vyučovacího procesu *vzdělávací efekty*. Řadíme sem kulturní normy, postoje, hodnoty a předsudky (Průcha, 1998 s. 85). V každé zemi a době, se mladá generace žáků učí poznávat hodnoty, které jim jsou záměrně předkládány. Tento přenos hodnot starší generace té mladší je realizován také prostřednictvím učebnic (Průcha 1998, s. 85). V České republice, hodnotové cíle, orientované k formování osobnostních rysů a mravních vlastností žáků upravuje Rámcový vzdělávací program. V Mexiku shledáváme obdobný rámcový dokument upravující na státní úrovni obecné cíle.

Analýza učebnice po této stránce se tedy zaměřuje na složky učiva, které k výše zmíněným hodnotám vedou. Při tomto úhlu pohledu jsme si zabývali:

(1) *Prezentací jiných zemí, národů a kultur* (Průcha, 1998 s. 85), kdy se žáci v demokratických zemích dozvídají z učebnic informace o jiných zemích, jejich obyvatel, kultuře, historii apod. Některé země světa se při prezentaci jiných zemí a národů zaměřují na ty, které s nimi sousedí. Jedná se o ty země, které mají se svými sousedními hluboké kulturní, ekonomické a politické vazby. Jedná se hlavně o Finské a Norské učebnice (Průcha 1998 s. 85). V jiných zemích se do učebnic projevuje silné zaměření na vlastní zemi a ostatním zemím je dáván menší prostor. Takovou zemí jsou např. Spojené státy Americké (Průcha, 1998 s. 86). Při prezentaci jiných zemí, národů a kultur není podstatné kvantitativní, ale kvalitativní informace, tedy ne jak velké množství informací o co největším počtu zemí je prezentováno, ale spíše co se žáci o dané kultuře nebo národů dozvídají a jaké hodnotící postoje jsou k nim prezentovány.

Učebnice také často předkládají o jiných státech a národech stereotypy a klišé (Průcha 1998, s. 85), což jsou šablonovité, jednostrané způsoby vnímání a posuzování jiných individualit, skupin a objektů, které se udržují hlavně tradicí. Jsou do velké míry iracionální a emocionální bývají odolné naopak vůči racionálním argumentům. Zakládají sklony k určitému negativnímu jednání vůči těm, jichž se týkají (Průcha, 1998, s. 85). Dokladem toho, je analýza U. E. Beiter šedesáti učebnic, které používali žáci v USA po roce 1950. Předmětem jejího zkoumání byla prezentace obrazu Němců a Německa na školách v USA. V rámci zemí Evropské unie je tendence vytváření a prezentace společných evropských hodnot. Důraz je kladen na pozitivní hodnocení evropských zemí a jejich obraz je předkládán objektivně. Tento trend reflektuje debatu o tzv. *evropské dimenzi ve vzdělávání* (Průcha, 1998, s. 85), která se snaží o vzdělání žáků v zemích Evropy v duchu integrace a kooperace

jednotlivých států v rámci celého kontinentu. Dle Průchy (1998, s. 86) by mladí Evropané měli hlavně získávat zejména vědomí a respekt ke kulturnímu dědictví Evropy, úctu k evropským demokratickým hodnotám jako je tolerance a rovnost, pozitivní postoje k multikulturní a pluralistické společnosti a porozumění pro jiné národy v Evropě a pro spolupráci s nimi. Dle Průchy (1998, s. 86) se české učebnice zeměpisu zabývají Evropou nejdůkladněji, avšak až donedávna byla Evropa v učebnicích představována mladým lidem jako kontingent rozdělený na dva nepřátelské bloky a toto pojetí zřejmě zanechalo negativní pozůstatky ve vědomí mladých Evropanů. V porovnávaných mexických učebnicích jsou v respektu ke společnému kulturnímu dědictví spojovány státy Latinské Ameriky.

(2) *Etnických a rasových předsudků v učebnicích.* V řadě zemí (např. Spojené státy Americké), mají učebnice reprezentativní charakter po stránce národních tradic a národních zájmů. V učebnicích se tak často odrážejí pozitivní, ale i negativní vztahy, postoje a předsudky vůči jiným zemím. Ve Spojených státech Amerických jsou prováděny různé analýzy sledující, zda v obsahu učebnic nejsou prezentovány takové výroky, které by odrážely negativní postoje bělochů vůči Afroameričanům, Hispáncům nebo původnímu domorodému obyvatelstvu apod. (Průcha, 1998, s. 85). Velká zodpovědnost leží tedy na učebnicích resp. na jejich tvůrcích, jak s těmito stereotypy vyrovnávají.

Srozumitelnost

Učebnice a jejich srozumitelnost je vlastnost, která je velice důležitá. Učebnice, která je po stránce srozumitelnosti nevyvážená a příliš obtížná může mít na žáky negativní vliv v podobě ztráty motivace k dalšímu učení. Často jsou za nezáměr žáků o čtení a vzdělávání obviňovány školy, ale jen zřídka spojujeme tyto nežádoucí efekty s nepřiměřeně obtížnými učebnicemi (Maňák, 2007, s. 115). Učebnice, které jsou srozumitelné, dokáží naplnit edukační cíle (vědomé osvojování dovedností a znalostí a rozvoj klíčových kompetencí) a mohou žáky motivovat a dalšímu a celoživotnímu učení (Průcha, 1998, s. 56).

Vizuální prostředky

Z pohledu atraktivnosti a přitažlivosti zvyšují vizuální prostředky a ilustrace úroveň učebnice. Dle Průchy (1998, s. 102) je názornost jedním z nejdůležitějších didaktickým principem, který musí být ve škole reálně uplatňován. Názornost znamená, že informace s didaktickou funkcí jsou představeny žákům za pomoci neverbálních prostředků. Souhrně

jsou označeny jako *vizuální prostředky*. Tuto problematiku představil v 17. století Jan Amos Komenský ve svém ilustrovaném slovníku *Orbis sensualium pictus quadrilinguis*, kde je např. vyobrazena *scénérie z vesnice*, kde jsou ztvárněni rolníci obdělávající svá pole. Objekty a lidé na ilustraci jsou opatřeny čísly, které odkazují na jejich anglické názvy zaznamenané pod obrázkem. Je to tedy typ vizuální didaktické informace, který se běžně uplatňuje i dnes (Průcha, 1998). Názornost prošla od dob Komenského značným rozvojem díky polygrafickým technikám a také teoretického výzkumu v této oblasti.

Vizuální prostředky a ilustrace mají ale především plnit své funkce. Dle Maňáka (2007, s. 24) mají tři funkce:

- (1) *Poznávací funkce ilustrací v učebnicích*, čím se myslí ztvárnění informací o objektech, které jsou příliš složité pro pochopení (např. schemata)
- (2) *Motivační funkce ilustrací v učebnicích*, kdy se pomocí barev a tvarů zvyšuje zájem žáků o objekty.
- (3) *Estetická funkce ilustrací v učebnicích*. Důležitý je však jejich optimální počet tak, aby správně rozvíjely žákovo estetické myšlení (Průcha, 1998, 102 - 103)

Dle Wahly (1983, s. 39) se pro informace ztvárněné neverbálně používá pojem *neverbální geografické informace (NGI)* a v učebnicích zaujímají 50 – 80 % rozsahu plochy učebnic, což se může zdát jako velké množství, nicméně je důležité, aby byly vždy smysluplné a plnily své funkce. Musí být funkční, přiměřené věku a mentálním schopnostem žáků, mají tvořit systém s narůstajícím stupněm obtížnosti a musí být technicky dokonalé, estetické a vědecky pravdivé.

3. KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY

Standardy vzdělávání

K již stávajícím pedagogickým dokumentům se řadí tzv. *standardy*, které by se mohli stát základním legislativním prvkem v pojetí vzdělávání Dle Kalhouse & Obsta (2002, s. 136) lze ve významu kvalitativním *standard* chápat jako definování smyslu a poslání předmětu v daném studijním programu a cílů, k nimž je žádoucí žáky vést. Klíčovým činitelem, prostřednictvím, kterého je dosahováno obecného cílového standardu a specifických vzdělávacích cílů jednotlivých předmětů je *kmenové učivo* (Kalhous, Obst, 2002 s. 137). Kmenové učivo vystihuje obsahové jádro základního vzdělání a je navrhováno jednotně,

nikoli se závazným rozčleněním do konkrétních ročníků. Standardy a kmenové učivo jsou základním prostředkem pro tvorbu vzdělávacích programů (Kalhous, Obst, 2002, s. 137). V České republice bylo kmenové učivo vymezeno ve Standardu základního vzdělání (1995). V současné době platný RVP ZV kmenové učivo nahrazují cíle a základní učivo ve vzdělávacích oblastech a tzv. *klíčové kompetence*.

Vzdělávací programy

Kalhous & Obst (2002, s. 138) uvádějí, že vzdělávací programy jsou základním pedagogickým dokumentem pro poskytování vzdělání a jsou souborem závazných požadavků státu na jejich obsah. Uvádějí cílové požadavky na vlastnosti, kompetence žáků a také navrhuji učivo pro jednotlivé ročníky. Na státní úrovni jsou to obecné cíle vzdělávání a na školní jsou to specifické cíle. Ty jsou, stejně jako konkrétní podoba učiva v České republice upravena v ŠVP ZV. Stejný systém platí i v Mexiku, kde je vzdělávací obsah zeměpisu vymezen v Geografía de México y del Mundo a dále konkretizován ve vzdělávacím programu na školní úrovni. V současné době mají vzdělávací programy rámcový charakter a poskytují škole a učitelé větší prostor pro výběr učiva a dotváření kurikula (Kalhous & Obst, s. 145).

3.1. US standardy geografického vzdělávání

Standardy geografického vzdělávání, které jsou využívány v USA, a které by mohli být inspirací pro české zeměpisce – pedagogy (Hynek, 2005, s. 5) jsou rozděleny na dvě části, přičemž první z nich uvádí, co by měl žák po skončení určitého stupně znát (*knowledge*) a druhá z nich upravuje to, co bude žák schopen, na základě získané znalosti (*knowledge*) provést. Na tomto základě žák získá znalost, které následně použije v dovednosti (*skill*). V tomto úhlu pohledu proto rozeznáváme znalost (*knowledge*) a dovednost (*skill*). Dle US geografických standardů je geografie tvořena ze tří navzájem propojených a nerozdělitelných komponentů. Jsou to: sledovaný předmět, dovednosti a perspektivy. Sledovaný předmět rozděluje základní dovednosti (*essential skills*) a je základem geografických standardů. Tyto dovednosti jsou (1) *pokládání geografických otázek* (2) *získávání geografických informací* (3) *organizování a třídění geografických informací* (4) *analýza geografických informací* (5) *odpovídání na geografické otázky*. Na znalost a dovednost musí být nahlíženo z prostorové

a ekologické perspektivy. Z výše uvedeného vyplývá, že zvládnutí jen některého elementu neznamená zvládnutí geografie. Všechny tři – předmět zkoumání – dovednosti a perspektivy jsou důležité pro geografické vzdělání. Dovednosti poskytují nástroje a techniky, které jsou nezbytné k tomu, abychom přemýšleli geograficky. (US geographical standards 1994, s. 32).

(1)

Dle US standardů úspěšné geografické zkoumání zahrnuje schopnost a vůli umět položit otázku a nad věcmi spekulovat. Žáci by měli umět pokládat otázky týkající se jejich okolí. Např. „*Jaká je určitá lokalizace určitého jevu nebo objektu? Proč se to nachází na místě, na kterém se to nachází? S čím je to spojeno? Jaké jsou důsledky toho, že je to tam, kde to je? Čemu je toto místo podobné?*“ apod. Žáci by měli být schopni spekulovat nad možnými odpověďmi, protože spekulace vedou k rozvoji hypotéz a ty napomáhají ke správnému vyhledávání informací.

(2)

Geografická informace je ta, která se týká míst, přírodních a humáních charakteristik daného místa. Aby byl žák připraven na zodpovězení geografické otázky, musí začít tím, že si informaci vyhledá. Měl by být schopen kombinovat primární a sekundární zdroje informací vedoucí ke kvantitativním a kvalitativním vlastnostem výsledků. Informace by měl umět získávat z rozhovorů, práce v terénu, doporučeného materiálu a knižních publikací. V dnešní době samozřejmě také elektronických zdrojů.

Tato dovednost zahrnuje vyhledávání a shromažďování dat, pozorování a uchovávání informace, čtení a interpretace map, dotazování a používání statistických metod.

(3)

Jestliže žák informace získá, je potřeba je náležitě roztřídit, analyzovat a interpretovat. Data musí být organizována systematicky tzn rozdílná data by měla být od sebe odlišena vizuálně za pomoci grafů, fotografií, satelitních fotografií, diagramů, climagramů, kartogramů a map. Psané informace by měly být tříděny do tabulkové formy nebo do textu. Mimo těchto způsobů uspořádání a třídění informací hraje vytváření map velice důležitou roli zejména, když jsou doplněny o slovní nebo písemný komentář. Jejich tvorba by měla být pro žáka běžnou aktivitou. Žáci by měli být schopni umět v mapách číst (*decode*) a informaci do mapy zanést (*encode*). Vytváření map zahrnuje i schopnost vytvořit náčrt při práci v terénu.

(4)

Analýza geografické informace zahrnuje hledání modelů, vztahů a společných znaků. Žáci poté mohou provést syntézu poznatků, které vedou k logickému vysvětlení. Žáci by si měli všimnout společných znaků mezi místy a vše pečlivě zaznamenávat. Skrze jednoduché statistiky by měli být schopni rozpoznat směry vývoje a vztahy. Geografická analýza informací zahrnuje množství aktivit. Nezřídka se společně s organizováním a tříděním geografických informací překrývají a je obtížné je mezi sebou rozlišit.

Žáci by měli umět zkoumat mapy pro pochopení a porovnání prostorových modelů a vztahů; používat tabulky a grafy k určení směrů vývoje a vztahů mezi jevy a předměty zkoumání; průzkum dat prostřednictvím statistických metod k určení směrů vývoje, společných vztahů; zkoumat texty a dokumenty k interpretaci, vysvětlení a syntéze jednotlivých charakteristik. Všechny tyto analytické dovednosti vedou k „odpovídání geografických otázek“ a žáci by je měli rozvíjet.

(5)

Úspěšný geografický průzkum vrcholí prostřednictvím generalizací a závěrů založených na získání, uspořádání a analýze geografických dat. Dovednosti (*skills*) jsou propojeny s odpovídáním na geografické otázky, což zahrnuje schopnosti (*abilities*) k sestavení hypotéz založených na datech zanesených v grafech, mapách, tabulkách, textu v psané nebo verbální formě. Výsledné generalizace postupují od místní do globální úrovně. Ta je vyvrcholením geografického průzkumu a napomáhá k systematickému porozumění. Dovednosti a schopnosti jsou vytvářeny za pomoci *induktivního* nebo *deduktivního* uvažování. V případě induktivní úvahy, žák provádí syntézu geografické informace, která vede k závěrečnému postoji. Deduktivní úvaha vyžaduje rozpoznání relevantní otázky, získat a zhodnotit podklady a rozhodnout, zda je generalizace vhodná pro porovnání se skutečným světem. Žáci by měli být s tím, že k dosažení generalizací a závěrů vede více cest. Učitel by tedy měl podporovat rozdílné úhly pohledy na věc. Tento postup zahrnuje sběr dat z různých zdrojů včetně osobních a subjektivních názorů.

Rozvoj geografických dovedností

Dovednosti, které žáci rozvíjí, jsou vymezeny jako dovednosti kritického myšlení (*critical thinking skills*) (US geographical standards, 1994, s. 45). Tyto dovednosti nejsou orientovány pouze na geografii, ale zahrnují generické procesy myšlení jako: analyzování, posuzování, předpokládání, generalizování, předpovídání a rozhodování. Tyto procesy jsou základem k aplikaci geografických dovedností a mají využití na všech úrovních geografického výzkumu.

Standardy jsou použitelné ve všech státech USA a na všech školách. Jsou však přípustné různé stupně důležitosti obsahu. To má v kompetenci konkrétní stát a později škola dává váhu a přizpůsobí si ho podle svých lokálních potřeb. Např. státy jako Pensylvánie nebo Aljaška mohou klást větší důraz na přírodní zdroje a dopad lidské aktivity na Aljašskou krajinu resp. těžbu zdrojů a jejich vyčerpání. Školy v Deitroitu mohou více implementovat do výuky geografie meziměstskou migraci, etnickou diverzitu apod. (US geographical standards 1994). Tyto příklady jsou názorné ukázky toho, jak mohou být standardy aplikovány v praxi a ukazuje to jejich univerzálnost

Pozadí Národních geografických standardů

Odlíšná národní kurikula odrážejí vzdělávací priority v různých zemích světa. Zatímco Národní geografické standardy přinášejí zkušenosti z jiných zemí, jsou založeny na tom, co Spojené státy Americké vyžadují od metodického programu vzdělávání v geografii. US geografické standardy si kladou za cíl rozvoj porozumění geografii, která bude užitečná pro každodenní život veřejnosti žijící v USA a jiných zemích. Slouží jako pomůcka US vzdělávací soustavě a také uvádí to, čeho mají žáci dosáhnout a tím je motivuje dosažení výše uvedených cílů. Samotné standardy však netvoří národní kurikulum, protože obsah a hodnocení výstupu žáků musí být přizpůsobeno konkrétnímu institucionálnímu a geografickému kontextu každé školy.

3.2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Současný revidovaný vzdělávací program *Rámcový vzdělávací program* nahradil v roce 2005 resp. 1. 9. 2007 tzv. učební osnovy, kde bylo vymezeno *kmenové učivo*, které má být probráno. Předpokládalo se, že žák si společně osvojuje učivo a s ním simultánně dovednosti. Navíc každá škola a učitel si mohl představit různý stupeň náročnosti dovedností. Dovednosti a výstupy, nebyly tedy vůbec standardizovány a nebyla zde stanovena minimální společnou úroveň dovedností, které žáci museli zvládnout. Na státní úrovni vznikl Rámcový vzdělávací program, který charakterizuje vzdělávací obsahy za pomoci očekávaných výstupů, určující úroveň znalostí a dovedností společnou pro všechny žáky a následně formu učiva. Jeho prostřednictvím žáci dosahují právě očekávaných výstupů. Rámcový vzdělávací program stanovuje obecné vzdělávací cíle a tzv. *klíčové kompetence*, což je souhrn dovedností, vědomostí, hodnot, postojů a schopností, které jsou významné pro rozvoj a uplatnění člověka v životě a společnosti (Belz, Siegrist, 2001 s. 5). Hlavním cílem základního vzdělávání by mělo být osvojení si klíčových kompetencí. Kompetence však nestojí izolovaně, nýbrž se vzájemně prolínají a ovlivňují, a tudíž k jejich rozvoji přispívá veškerý vzdělávací obsah a aktivity, které ve škole probíhají (RVP, 2007, s. 13). RVP ZV definuje šest klíčových kompetencí: kompetence k učení, k řešení problému, kompetence komunikativní, sociální, personální a občanské. Dle RVP (2007, s. 14 – 17) *kompetence k učení* vede žáka k efektivnímu učení, vybírá vhodné metody, strategie způsoby, projevuje ochotu věnovat se dalšímu a celoživotnímu studiu, poznává jeho smysl a cíl, a má pro něj pozitivní vztah. Přispívá také k třídění informací. *Kompetence k řešení problému* pomáhá žákovi k vnímání různých situací ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém a sám navrhne jeho řešení skrze logické, matematické a empirické postupy. Dokáže si prakticky ověřit správnost řešení problémů a vyzkoušené problémy aplikuje při řešení obdobných a dalších obtíží. Dokáže kriticky myslet, činit rozhodnutí, která je schopen obhájit a uvědomuje si zodpovědnost za svá jednání a rozhodnutí. *Kompetence komunikativní* vede žáka ke správné formulaci svých myšlenek, dokáže se vyjadřovat v ústním a písemném projevu. Je schopen argumentovat a obhajovat svůj názor. Naslouchá druhým lidem, porozumí jim a vhodně na jejich promluvy reaguje. Využívá informační a komunikační technologie jako prostředníka pro komunikaci s okolním světem. Na základě získané komunikační dovednosti vytváří plnohodnotné vztahy pro soužití a spolupráci s druhými lidmi. *Kompetence sociální* a personální vede žáky ke spolupráci ve skupině, má podíl na spoluutváření pravidel práce v týmu. Podílí se na utváření příznivé atmosféry v kolektivu na základě ohleduplnosti a empatie. Přispívá ke třídní diskusi, respektuje různá hlediska a pohledy na problém. Vytváří si pozitivní představu o sobě

samém a o druhých lidech. Má zdravou sebedůvěru. *Kompetence občanské* vedou žáky k respektu předsvědčení druhých lidí. Odmítá hrubé zacházení, fyzické i psychické násilí. Zná svá práva a povinnosti. Respektuje a chrání české tradice a kulturní dědictví. Pozitivně vnímá a zapojuje se do kulturního a sportovního dění. Rozezná a chápe environmentální problémy a rozhoduje v zájmu ochrany životního prostředí a trvale udržitelného rozvoje. *Kompetence pracovní* podněcuje žáky k bezpečnému používání materiálů, nástrojů a vybavení, dodržuje pravidla bezpečnosti práce. Má schopnost se adaptovat na nové pracovní podmínky. Dokáže využít získané znalosti z jednotlivých vzdělávacích oblastí v zájmu svého rozvoje a přípravy na budoucnost. Orientuje se v základních krocích potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru. Chápe podstatu, cíl a riziko podnikání.

Klíčové kompetence jsou taktéž obsaženy v Mexickém národním programu vzdělávání, jak pojednáváme níže.

Vzdělávací obsah zeměpisu se v *Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělání*, stejně jako u ostatních oborů, dělí na očekávané výstupy a na učivo a je koncipován tak, aby dovozoval uskutečňování cílového zaměření a očekávaných výstupů a to v přírodovědní a společenskovední oblasti a simultánně rozvíjel klíčové kompetence ve vzdělávání. (Herink, 2005). RVP předkládá systém tzv. vzdělávacích oborů, kde je zeměpis zařazen do vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* na prvním stupni ZŠ a *Člověk a příroda* na stupni druhém. O zařazení právě do této oblasti se vedli diskuse, protože zeměpis není čistě přírodovědní obor, ale i přírodovědněsociální disciplínou (Maršák, 2004). V RVP se však oddělené struktury často překrývají a nelze jednotlivé vzdělávací oblasti chápat jako dogmaticky neoddělitelné. Odborníci z různých oblastí při sestavování obsahu oboru brali na vědomí tradiční zásady a zkušenosti, které zastávají didaktickou a logickou posloupnost a koncepci a stavbu školního zeměpisu. Zaměřili se však i na zdokonalující tematické a metodické prvky a tím se ho snažili obohatit. Důvodem byla snaha o zdůraznění rozvoje praktických činností v edukačním procesu, najít popř. vytvořit více času na procvičování učiva. Herink (2005) uvádí, že nelze tedy nahlížet na obor Zeměpisu v RVP ZV jako na úplně nový, nicméně zde klade, oproti předchozímu Standardu základního vzdělávání (1995) důraz na rozvíjení klíčových kompetencí ve vzdělávání a naplnění očekávaných výstupů.

Vzdělávací obsah je v RVP ZV rozdělen na jednotlivé složky. Těchto částí je 7 a jsou to: *Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie, Přírodní obraz Země, Regiony světa, Společenské a hospodářské prostředí, Životní prostředí, Česká republika a Terénní geografická výuka, praxe a aplikace.*

V kapitole *Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie* žáci porozumí komunikačnímu geografickému a kartografickému jazyku.

V kapitole *Přírodní obraz Země* budou žáci hodnotit postavení země ve vesmíru a budou rozumět krajinné sféře jako systému.

V kapitole *Regiony světa* budou umět popsat a zhodnotit geografickou charakteristiku daného území. Dokáží aplikovat obecné geografické informace na konkrétním území.

V kapitole *Společenské a hospodářské prostředí* porozumí světovému obyvatelstvu, politickým a hospodářským procesům probíhajícím ve světě.

V kapitole *Životní prostředí* porozumí vztahu přírody a společnosti a dokáží zhodnotit globální ekonomické a environmentální problémy lidstva.

V kapitole *Česká republika* vymezí a lokalizují oblast, ve které žijí. Dokáží zhodnotit polohu, přírodní poměry, přírodní zdroje, lidský a hospodářský potenciál České republiky.

V kapitole *Terénní geografická výuka, praxe a aplikace* se žáci zúčastní cvičení a pozorování v terénu. Budou se účastnit geografických exkurzí, které jsou vyústěním jejich teoretických znalostí.

Zdroj: Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, 2007 s. 60 - 63

V RVP ZV jsou zakotvena tzv. *průřezová témata* (Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Enviromentální výchova, Mediální výchova), o které se RVP opírá. Odráží „poptávku“ společnosti na rozvoj kvalitativních vlastností žáka tj. vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které následně bude schopen uplatnit v reálném životě. Pro základní školy jsou závazná, avšak příslušná škola má možnost výběru, kdy a jak bude témata vyučovat. Průřezová témata se v Mexickém národním vzdělávacím programu neobjevují.

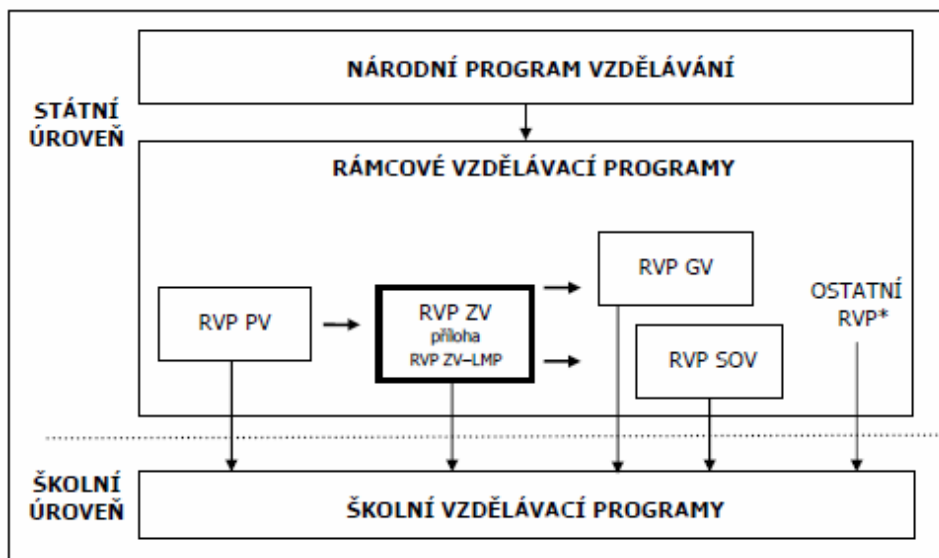
Na státní úrovni je RVP ZV zakotveno v Národním programu pro rozvoj vzdělání a konkrétně v dokumentu tzv. *Bíla Kniha*, což je „*systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu*“ (Bíla kniha, 2001, s. 7). Tento kurikulární dokument vznikl pro potřeby revize českého školství. Projekt se zabývá východiskem

a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy, jednotlivými stupni vzdělání, jejich společnými otázkami a specifickými problémy a v neposlední řadě linií vzdělávací politiky ČR.

3.3. Školní vzdělávací program

Na RVP navazuje na školní úrovni tzv. *Školní vzdělávací program*, který dává jednotlivým školám „pravomoc“ k naplnění požadavků RVP. Školy si ŠVP vytváří sami a tak jim tento systém a tím jistou autonomii při jeho tvoření. To se projevuje v možnosti profilace a vnější diferenciaci školy vůči těm ostatním. ŠVP „stanovuje zejména konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, průběhu a ukončování vzdělávání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, označení dokladu o ukončeném vzdělání, pokud bude tento doklad vydáván. Dále stanoví popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek a podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví, za nichž se vzdělávání v konkrétní škole nebo školském zařízení uskutečňuje.“ (561/2004 Sb. Školský zákon, § 5). Konkrétní podobu ŠVP ilustrujeme na příkladu ZŠ 1. Máje Chrastava viz příloha 1.

Obr. 3 Soustava kurikulárních dokumentů



Zdroj: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007 s. 9

Geografické vzdělání má v Mexiku zvláštní prostor a je konkretizován, narodil od České republiky ve vzdělávacím standardu *Geografía de Mexico y del Mundo* z roku 2006. V tomto spatřujeme podobnost s geografickým vzděláváním ve Spojených státech Amerických, kde je Mexické geografické vzdělávání neodpovídalo potřebám společnosti,

a čím dál tím častěji byly shledávány u žáků nedostatečné výsledky a výstupy resp. cíle hodin zeměpisu se neshodovali s reálnými výstupy žáků a proto byla potřebná reforma (*Geografía de México y del Mundo*, 2006, s. 5).

3.4. Geografía de México y del Mundo

Základní vzdělání se v Mexiku dělí na dva stupně, podobně jako v České republice a jsou to tzv. *primaria* a *secundaria* – první resp. druhý stupeň. První stupeň trvá šest let a druhý 3 roky. Spojené státy Mexické řídí výuku na základních školách prostřednictvím národního kurikula, kde je obsah, očekávané výstupy a cíle výuky rozděleny do jednotlivých předmětů, které jsou konkretizovány ve vzdělávacích programech jednotlivých škol (Příloha 3). Každý předmět je rozdělen na tzv. *bloky*, které vymezují konkrétní oblasti, do nichž jsou začleněna konkrétní témata.

Geografické vzdělání na základních školách se od začátku 20. stol. orientovalo na znalost svého nejbližšího okolí, domovského státu (pozn. Mexiko je federace), celostátní úrovně a v poslední řadě úrovně celosvětové. Tato obsahová distribuce byla postavena tak, aby byla dosažena sounáležitost mezi rozvojem žáka a společně s hloubkou a obtížností daného tématu. Nejabstraktnější témata byla tedy určena pro žáky nejvyšších ročníků základní školy. V průběhu první poloviny 20. století se obsah oboru a jeho vyučování začal nejprve klonit k regionální geografii Mexika a světa s důrazem na charakteristiky míst, které je tvořily odlišné a jedinečné, a poté k fyzické a humání geografii. V 70. letech se začalo nahlížet na zeměpis jako na syntetický obor, jehož prostřednictvím lze zkoumat vztahy složek přírody, společností a ekonomiky. Jako reakce na tento pohled na obor se ustálil směr, který přetrvává dodnes. Dle *Reforma curricular: Geografía de México y del Mundo 2006* je objekt studia zeměpisu prostor, vytvořený lidskou společností, kde se prolínají vazby mezi přírodou a společností v čase a prostoru.

Nutnost revize geografického vzdělávání dokládala studie z roku 1993 provedená na základních školách v Mexiku. Bylo zjištěno několik problémů v souvislosti s výukou. Dle *Reforma curricular: Geografía de México* (2006, s. 13) to jsou:

- 1) *Neschopnost žáků ústně či písemně argumentovat k vysvětlení vztahů mezi jednotlivými geografickými komponenty a porozumět přírodním a humánním procesům, které se vyskytují v prostoru.*
- 2) *Nedostatečný rozvoj schopností a dovedností při zacházení s informacemi, absence práce mapami a dalšími didaktickými prostředky.*

3) *Nedostatečné uvažování nad ochranou životního prostředí, biodiverzity a kulturního dědictví v rámci Mexika a celého světa.*

Základní pedagogické koncepty

Nový reformní dokument *Geografía de Mexico y del mundo* (2006) klade důraz na studium prostorových projevů lidské aktivity v čase a společnou interakci s přírodní složkou. Žáci jsou vedeni ke schopnosti porozumět, prostorově umístit, rozlišit, vysvětlit a najít vztahy a charakteristiky mezi jejich nejbližším okolím, Mexika a celého světa prostřednictvím jejich vzájemného působení na sebe. Naučit se prostorově přemýšlet v celosvětové dimenzi, což je komplexní proces (*Geografía de Mexico y del mundo* 2006, s. 15), který je podmíněn kognitivním rozvojem žáků, zkušeností z běžného života, představách a předpokladech a smyslovém vnímání a samozřejmě také metodami, prostředky a strategiemi, které používá učitel k naplnění cílů výuky, a samozřejmě jejich afektivním rozvojem. Žák by se měl naučit vnímat podněty okolo sebe, přiměřeně na ně reagovat a umět je ohodnotit. V nejvyšší fázi, by se měl umět ztotožnit s danými vztahy a hodnotami budovat si tak jejich žebříček.

Obsahy vzdělávání pro základní školu byly rozděleny do pěti složek, bloků: 1.) *Geografický prostor a mapy* 2.) *Přírodní zdroje a ochrana životního prostředí* 3.) *Dynamika růstu populace a s tím spojená rizika* 4.) *Ekonomické prostory a nerovnoměrnost prostorového rozložení společnosti* 5.) *Kultura a politika*

Tabulka 1. Geografický obsah dle *Programa de Geografía de México y del Mundo* 2005

Geografický obsah dle <i>Programa de Geografía de México y del Mundo</i>	
Bloky	Témata
1. Geografický prostor a mapy	Studium geografického prostoru Znázornění geografického prostoru Geografické informace Případové studie
2. Přírodní zdroje a ochrana životního prostředí	Geografické informační systémy Přírodní zdroje, biodiverzita a životní prostředí Životní prostředí v Mexiku Případové studie
3. Dynamika růstu populace a s tím spojená rizika	Růst, rozmístění, složení a migrace obyvatel Rizika pro obyvatelstvo Hrozby pro obyvatelstvo Mexika Případové studie
4. Ekonomické prostory a nerovnoměrnost prostorového rozložení společnosti	Ekonomické prostory Globalizace a socioekonomická nerovnoměrnost Socioekonomické ukazatele v Mexiku Případové studie
5. Kultura a politika	Kulturní diverzita a globalizace Politické systémy Kultura a politika v Mexiku Případové studie

Zdroj: *Geografía de Mexico y del Mundo* 2006, s. 21 - 22

Každý blok má čtyři témata. První dvě vždy se vztahují na globální a národní úroveň. Třetí se zaměřuje na aplikaci obsahů prvních dvou temat na celosvětové, národní a lokální úrovni. Poslední, čtvrtý vždy odkazuje na případovou studii, která se zakládá na analýze jednoho konkrétního tématu nebo aplikaci vědomostí na konkrétní situaci nebo problém, který je vztažen na žákovo nejbližší okolí, obec, stát, svět nebo společnost. Každý blok zahrnuje cíle, témata, subtémata, učivo a didaktické prostředky potřebné k dosažení cílů. Tato

distribuce tedy jasně definuje, co je potřeba zvládnout k dosažení cílů tak, aby tomu rozuměl učitel, ale hlavně žáci a rodiče. Tento přístup je patrný u US geografických standardů, které se rovněž snaží, aby co nejširší veřejnost porozuměla tomu, co by měl žák zvládnout.

Každý blok má společné téma „*Případová studie*“, která není ničím jiným, než aplikací vědomostí na konkrétním případě v čase a prostoru. Téma případové studie se odvíjí od zájmu žáka a cíly, obsahy a učivu jednotlivých bloků. Rozvíjí dovednosti s prací informacemi ať už v psané nebo grafické formě a hlavně na práci s mapami, psanou a verbální komunikaci a kritickému myšlení. Napomáhá žákům k výměně informací a k obhajobě svého názoru.

Klíčové kompetence

Podobně jako v ČR i Mexickém vzdělávacím systému nalezneme soustavu tzv. klíčových kompetencí (*competencias, aprendizaje*). První debaty o jejich zapracování do Mexického kurikula v 70. letech 20. stol. jako reakce na požadavky společnosti. Mají za cíl celkový rozvoj osobnosti žáka a připravit ho na jeho budoucí život ve společnosti a soužití s ostatními členy společnosti. Tento obecný cíl mají „české“ i „mexické“ kompetence společný. Aby bylo dosaženo tohoto cíle, bylo k němu základní vzdělání nasměrováno. Každá z kompetencí zahrnuje schopnosti a dovednosti, a také postoje a hodnoty. V roce 2006 vešly v platnost na základních školách po celém Mexiku.

1.) Kompetence pro celoživotní učení

Jedná se o možnosti naučit se, ujmout se a schopnosti řídit svoje vlastní učení, zařadit se do své kultury. Umět se pohybovat v odlišných kulturních, jazykových, společenských, vědeckých a technologických oblastech, aby byl žák schopen porozumět světové realitě.

2.) Kompetence pro práci s informacemi

Vztahuje se na hledání, hodnocení, třídění a uspořádání informací; přemýšlení, uvažování, argumentace a vyjádření názorů; analýza, syntéza, aplikace a sdílení informací; znalost a práce s informacemi z různých perspektiv a zdrojů.

Kompetence pro zvládání situací

Je spojena se zvládáním životních situací zahrnující rozdílné aspekty: historické, kulturní, sociální, politické, geografické, životního prostředí, ekonomické, akademické a emocionální; organizování svého času, učinit rozhodnutí a vzít odpovědnost za následky, které jim vzniknou, čelit rizikům a nejistotám; navrhnout a uskutečnit postupy a alternativy ke zvládnutí problému; zvládat nezdar a neúspěch.

3.) Kompetence pro soužití

Vztahuje se na budování harmonických vazeb s ostatními členy společnosti a přírodou; žák má být průbojný, pracovat ve skupině, hledat shody s ostatními a také s nimi jednat; harmonicky rozvíjet vztahy a city; rozvíjet žakovu osobní a sociální identitu; rozpoznat a ocenit odlišnosti etnické, kulturní a lingvistické, které jsou pro Mexiko charakteristické. Cítit se jako součást mexické společnosti a jejího dědictví a tradic.

4.) Kompetence pro život ve společnosti

Myslí se schopnost jednat a kriticky myslet. Jednat ve prospěch demokracie, svobody a míru; respektovat legalitu a práva jedince; jednat, účastnit se a rozvíjet aktivity, které podporují rozvoj lokalit a regionů v rámci světa; jednat s ohledem na sociokulturní odlišnosti; bojovat proti rasismu a diskriminaci a pěstovat pocit sounáležitosti ke své kultuře, státu a celému světu.

Podpora geografických kompetencí

Kompetence zahrnují vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty nezbytně nutné pro studium geografie. Společně s jejich výčtem se je pokusíme analyzovat dle Blooma (2001). Očekává se, že žák po ukončení základního geografického vzdělání bude schopen: (*Geografía de Mexico y del Mundo 2006, s. 23*).

- 1.) Nahlížet na prostor jako na výsledek vztahů a interakcí přírodních, humánních a ekonomických komponentů. Bude schopen používat mapy a geografické informace jako nástroj svých dovedností pro identifikaci, lokalizaci a charakteristiku místa kde žije.

Anderson, Krathwohl (2001): (3) Aplikovat, Zavádění

- 2.) Porozumět následkům pohybu planety Země. Uvažovat nad přírodními zdroji v rámci tzv. Trvale udržitelného rozvoje, ochrany životního prostředí a biodiverzity na úrovni místní (*lokální*), národní a globální.

Anderson, Krathwohl (2001): (2) Porozumět, Usuzování

- 3.) Charakterizovat růst, rozmístění, složení a migraci obyvatelstva v rámci Mexika a celého světa ve vztahu k ekonomickým, kulturním a sociálním vazbám. Vysvětlí důvody koncentrace a disperze obyvatel ve městech a na venkově a případná rizika a problémy s nimi spojené.

Anderson, Krathwohl (2001): (2) Porozumět, Vysvětlování

- 4.) Analyzovat geografické rozmístění ekonomických prostorů v rámci globalizace. Uvažovat nad společnými a rozdílnými socioekonomickými znaky států světa. Analyzovat hrubý domácí produkt (*Producto interno bruto*) a index lidského rozvoje (*Indice de desarrollo humano*) k porovnání socioekonomických nerovnoměrností na území Mexika.

Anderson, Krathwohl (2001): (4) Analyzovat, Přisuzování

- 5.) Vážít si a respektovat odlišné kultury a kulturní dědictví Mexika a celého světa, jako podmínku pro mírumilovné soužití národů světa. Dokáže reflektovat a zamýšlet se nad světovými politickými systémy, hranicemi mezi státy a válečnými konflikty a jejich dopady na kulturu, společnost, ekonomiku a politiku států.

Anderson, Krathwohl (2001): (5) Hodnotit, Kontrolování

Dle Revize Bloomovy taxonomie (Anderson, Krathwohl, 2001) jsou v geografických kompetencích zahrnuty všechny taxonomické kategorie vyjma první (*Zapamatovat*) a poslední (*Tvořit*).

4. TAXONOMIE

4.1. Taxonomie výukových cílů

Soudobé edukační systémy jsou orientovány na *výukový cíl*. Dle Průchy (1995, s. 34.) je *výukový cíl* (*cíl výuky*) jedna z klíčových didaktických kategorií, která vymezuje účel, záměr a výstup či výsledek výuky. Progresivním trendem je snaha o charakteristiku cíle v kvalitách předpokládaných výsledků. Tyto výsledky v sobě kombinují (1) hodnoty a postoje (2) produktivní činnost a praktické dovednosti a (3) poznatky a porozumění. Výukový cíl se dá definovat i jako „*představa o kvalitativních a kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky*“ (Kalhous, Obst, 2002). Výuka tedy směřuje k naplnění tohoto cíle, který je předem stanoven. K jeho definování se používají tzv. *aktivní (činná)* slovesa k jednotlivým stupňům taxonomie. Aktivní slovesa jsou v infinitivu (*rozpoznávat*). V případě taxonomie učebních úloh se mohou objevit i v imperativu (*Uveď*) atp. Wahla (1983, s. 55-56) uvádí, že aktivní slovesa mají zásadní význam při formulaci učebních úloh a určují jejich operační náročnost.

Tabulka 2. Typická slovesa k vymezení výukových cílů (Anderson, Krathwohl, 2001)

Kognitivní cíle výuky	Typická činná slovesa
1.) Zapamatovat	rozpoznávat, vybavovat si, určit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, reprodukovat
2.) Porozumět	dávat příklady, interpretovat, klasifikovat, shrnout, odvozovat, porovnávat, vysvětlovat, porozumět
3.) Aplikovat	realizovat, provádět, prokázat, uvést vztah, demonstrovat, načrtnout
4.) Analyzovat	rozlišovat, uspořádat, specifikovat, prisuzovat, rozčlenit
5.) Hodnotit	kontrolovat, kritizovat, porovnat s normou, obhájit, posoudit
6.) Tvořit	plánovat, generovat, budovat

Zdroj: Vávra (2010): Revidovaná Bloomova taxonomie, Anderson & Krathwohl 2001

Výukové cíle by měly být konzistentní, což znamená, že nižší cíle by měly být podřízeny těm vyšším, ale také závislost vyšších cílů na dosažení cílů nižších (Kalhous, Obst, 2002, s. 276). „*Ve výuce se tyto nejobecnější cíle postupně konkretizují v následnou posloupnost cíle jednotlivých druhů škol, z těchto cílů jsou odvozeny cíle jednotlivých předmětů pro jednotlivé ročníky, z nich vycházejí cíle tematických celků, a z nich pak vyplývají cíle vyučovacích hodin či jejich částí. Vymezení cílů tematických celků, dílčích témat a vyučovacích hodin nebo jejich částí, je věcí učitele. Nazýváme je cíle specifickými nebo konkrétními. Formulují a rozpracovávají osvojení konkrétních vědomostí, schopností, potřeb vlastností a postojů. Od ostatních cílů se liší právě v tom, že je vymezuje sám učitel: jsou- li uvedeny v metodických příručkách nebo v tematických plánech, pak je modifikuje.*“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 276). V každém případě by učitel neměl být jen ten, kdo stanovuje tyto cíle a měl by brát zřetel na žáky. Spolupráce by měla probíhat na základě jejich spolupráce a diskuze s učitelem. Je třeba si uvědomit, že žák není pouze neaktivní účastník edukačního procesu, který pouze přijímá, nýbrž aktivní subjekt, který výuku spoluutváří. Žáci se tak podílejí na vytváření a určování edukačních cílů a tím dochází k interiorizaci s nimi. Cíle výuky se dělí na (Anderson, Krathwohl, 2001):

- (1) *Kognitivní*, které určují vědomosti, schopnosti a intelektuální dovednosti, které by si měl žák osvojit.
- (2) *Afektivní*, vymezují osvojování hodnot a postojů. Pomáhají rozvíjet sociálně komunikativní dovednosti.
- (3) *Psychomotorické*, které pomáhají rozvíjení a osvojování psychomotorických dovedností (manipulace s předměty atd.)

Dle Kalhouse & Obsta (2002 s. 277), Jejich strukturu lze však rozdělit také podle míry obecnosti, vztahu cílů a výsledků vzdělávání na:

- (1) *Obecné cíle*, jakožto očekávané výstupy
- (2) *Vzdělávací standardy*, které mohou být vstupní a výstupní.

Pro naše potřeby se budeme zabývat pouze taxonomií cílů *kognitivních* (poznávacích) dle B. S. Blooma a taxonomií cílů *afektivních* dle D. B. Krathwohla.

4.2. Bloomova taxonomie kognitivních vzdělávacích cílů

Pro potřeby diplomové práce jsme se zabývali hlavně *Revizí Bloomovy taxonomie* (Anderson, Krathwohl, 2001). Tato revize vznikla za účelem oživení zájmu pedagogů o původní Bloomovu příručku a také zde vznikla potřeba začlenit do taxonomie nové poznatky z kognitivní psychologie. (Býčkovský 2004, s. 233). Je třeba podotknout, že B. S. Bloom a jeho výzkumný tým si nedělal absolutní nárok na taxonomii, nýbrž ji chápal jako živý systém, který by mohl být v budoucnu doplněn o další poznatky.

Základním kamenem je šest úrovní vzdělávacích cílů. Tento systém, u původní verze, vycházel z předpokladu, že vždy ke zvládnutí vyššího cílu, je potřeba zvládnutí cílu z nižší kategorie. Dle Býčkovského (2004, s. 231) je však tento kumulativní přístup na ústupu a spíše se revidovaná edice kloní ke komplexitě tzn. ke zvládnutí vyšších cílů není nezbytně nutné zvládnout cíle nižší. Např. žáci mohou v některých případech hodnotit, aniž by aplikovali atd.

Tabulka 3. Revidovaná taxonomie kognitivních vzdělávacích cílů (upraveno podle Anderson, Krathwohl, 2001)

	Dimenze kognitivního procesu					
POZNATKY	1 Zapamatovat si	2 Porozumět	3 Aplikovat	4 Analyzovat	5 Hodnotit	6 Tvořit
Poznatky faktické						
Poznatky konceptuální						
Poznatky procedurální						
Poznatky metakognitivní						

Zdroj: Anderson, Krathwohl, Revize Bloomovy taxonomie, 2001s. 28

Revidovaná taxonomie má dvě dimenze, kde první – *dimenze poznatků (znalostní)* obsahuje čtyři podkategorie – faktickou, konceptuální, procedurální a metakognitivní. Druhá dimenze je založena na šesti úrovních tj. 1. Zapamatovat si 2. Porozumět 3. Aplikovat 4. Analyzovat 5. Hodnotit 6. Tvořit.

V následující tabulce je znázorněna dimenze kognitivních procesů i s příklady toho, co by měl žák na každé konkrétní úrovni zvládnout.

Tabulka 4. Dimenze kognitivních procesů v rámci Revize Bloomovy taxonomie (Anderson, Krathwohl, 2001)

Kategorie a kognitivní proces	alternativní názvy	definice a příklady
1. Zapamatovat si - uložení a vybavení znalosti z dlouhodobé paměti		
1.1 Poznávání a rozpoznávání	Identifikování	poznávání faktů důležitých událostí z dějin USA
1.2 Vybavování	znovuvybavování	vybavování faktů důležitých událostí z dějin USA
2. Porozumět - konstruování významu na základě získaných sdělení včetně ústního, písemného nebo grafického vyjádření		
2.1 Interpretace	vysvětlování, parafrázování, reprezentování, překládání	změna jedné podoby vyjádření v jinou (např. číselné podoby ve jmennou); parafrázování důležitých projevů a dokumentů
2.2 Doložení příkladem	ilustrování instalování	nalézání specifických příkladů nebo ilustrací konceptů a principů (např. předkládání příkladů různých uměleckých a malířských směrů)
2.3 Klasifikování	kategorizování, podřazování	určení, že něco patří k určité kategorii (konceptu nebo principu), označení pozorovaného nebo popsání jevu
2.4 Sumarizování	abstrahování, generalizování	abstrahování tématu nebo hlavních bodů, např. napsat krátké shrnutí po předvedení události na videu
2.5 Usuzování	vyvozování závěrů, extrapolování, interpolování, předpovídání	odvození logického závěru z prezentované informace, např. při učení cizích jazyků vyvození gramatického pravidla z uvedených příkladů
2.6 Porovnávání	rozlišování, srovnávání, připojování	zjišťování vztahu mezi dvěma myšlenkami, které spolu souvisí, nebo předměty a jejich podobnostmi, např. porovnávání historických událostí se současnou situací
2.7 Vysvětlování	konstruování modelů	vytváření modelu příčiny a následku v systému (např. objasnění příčin důležitých událostí ve Francii koncem 18.

		st.)
3. Aplikovat – užití postupu nebo struktury v různých situacích		
3.1. Vykonáván	provádění	aplikování postupu na známý úkol, např. dělit celé číslo jiným celým číslem na více desetinných míst
3.2. Zavádění (implementace)	užití	aplikování postupu na neznámý úkol, např. určit, v jakých situacích je vhodné použít 2. Newtonův zákon 0
4. Analyzovat – rozložení materiálu na části a určení, jaký je vzájemný vztah částí vztahují a v jakém jsou vztahu k celkové struktuře nebo účelu		
4.1 Rozlišování	vydělávání, rozlišování, zaměřování se, vyčleňování	rozlišení podstatných a nepodstatných částí v prezentovaném materiálu, např. rozliš ve slovním matematickém příkladu důležitá a nedůležitá čísla
4.2 Uspořádání	hledání souladu, integrování, vytváření schemat, strukturování	určování, jak jednotlivé prvky zapadají do struktury nebo jak v jejím rámci fungují, např. při historickém vysvětlování uspořádání různých argumentů pro a proti
4.3. Přisuzování	odhalování	určit stanovisko, hodnotu nebo záměr, který se skrývá v předloženém materiálu, např. podle názorů autora obsažených ve stati usud', jaké je jeho polické přesvědčení
5. Hodnotit - posouzení podle daných kritérií a standardů		
5.1 Kontrolování	koordinování, zjišťování, monitorování, testování	Zjištění nekonzistencí nebo rozporů uvnitř procesu nebo produktu, určování, zda proces nebo produkt je vnitřně konzistentní, zjištění efektivity procesu, jak byl zaveden/implementován, např. určit, zda vědecké závěry respektují zjištěná data.
5.2 Kritizování	posuzování	zjištění nekonzistentností mezi produktem a vnějšími kritérii, určení, zda produkt je z vnějšího hlediska konzistentní; zjištění příslušnosti procedury pro daný problém, např. posoudit, která ze dvou metod je lepší pro řešení daného problému
6. Tvořit – vytváření nových vnitřně soudržných celků z jednotlivých prvků, reorganizace prvků do nového znaku nebo struktury		

6.1 Vytváření	vytváření hypotéz	Vytváření hypotéz na základě daných kritérií, např. pro sledování pozorovaného jevu
6.2 Plánování	navrhování	
6. 3. Tvorba	konstruování	Navržení procedury pro uskutečnění určitého úkolu, např. naplánovat výzkum daného historického tématu Návrh produktu, např. vystavět obydlí pro konkrétní účely.

Zdroj: Anderson, Krathwohl, Revize Bloomovy taxonomie, 2001, s. 67-68.

Oproti původní Bloomově taxonomii byly subkategorie znalostní dimenze nově doplněny a doznali nových změn. Ty charakterizují a precizují kategorie hlavní a představují tak nový prvek v tabulce.

V následující tabulce znalostní dimenze doznali změn taktéž subkategorie. Nově se tu objevila kategorie „*Procedurální znalost*“ a „*Metakognitivní znalost/tvořivá*“ v reakci na soudobý trend ve společnosti – žák by se měl *naučit a ne se učit*. Žák by měl tedy v průběhu vzdělávacího procesu zvládnout strategii myšlení a řešení problému a následně si uvědomovat vlastní možnosti a schopnosti.

Tabulka 5. Revidovaná tabulka znalostní dimenze

Hlavní typy a subtypy	Příklady
A. Znalost faktů - základní prvky, které musí studenti znát, aby byli obeznámeni s disciplínou a byli schopni řešit její problémy	
Aa. Znalost terminologie	technická slovní zásoba, hudební symboly,
Ab. Znalost specifických detailů a prvků	hlavní přírodní zdroje, spolehlivé zdroje informací
B. Znalost konceptů - vzájemné vztahy mezi základními prvky uvnitř větších struktur, které umožňují jejich vzájemné fungování	
Bb. Znalost klasifikací a kategorií	Období geologického času, formy obchodního vlastnictví
Bb. Znalost principů a generalizací	Pythagorova věta
Bc. Znalost teorií, modelů a struktury	evoluční teorie, struktura Kongresu
C. Procedurální znalost – jak něco dělat, metody dotazování, kriteria pro používání dovedností algoritmů, technik a metod	
Ca. Znalost specifických oborových dovedností	dovednost pracovat s vodovými barvami, algoritmus dělení celých čísel
Cb. Znalost speciálních oborových technik a metod	technika interview, vědecká metoda
Cc. Znalost kritérií pro použití příslušných postupů	kriteria, která rozhodují o užití 2. Newtonova zákona kriteria potřebná pro rozhodnutí o užití příslušné metody určující obchodní náklady
D. Metakognitivní znalosti – obecné znalosti o tom, jak poznáváme a uvažování o vlastním myšlení	
Da. Znalost strategie	chápání systému rozdělení jednotného obsahu předmětu do jednotlivých kapitol v učebnici;
Db. Znalost kognitivních úkolů včetně znalosti kontextu a podmínek	znalost používání heuristiky
Dc. sebepoznání	uvědomění si požadavků různých úkolů
	uvědomění si úrovně vlastních znalostí a možností

Zdroj: Zdroj: Anderson, Krathwohl, Revize Bloomovy taxonomie, 2001 s. 46

4.3. Taxonomie afektivních cílů

Taxonomie kognitivních cílů, které jsou hierarchicky uspořádány v závislosti na komplexnosti poznávacích procesů, se od taxonomie cílů afektivních liší tím, že jsou tu cíle

uspořádány dle postupné *internalizace* (zvnitřňování) hodnot vychovávaných subjektů (Kalhous, Obst, 2002 s. 283).

Tabulka 6. Taxonomie cílů v afektivní oblasti (Anderson, Krathwohl, 2001)

Cíle v afektivní oblasti
1. Přijímání
2. Reagování
3. Oceňování
4. Integrovaní hodnot
5. Integrace hodnot v charakteru

Zdroj: Kalhous, Obst, Školní didaktika, 2002 s. 284

1. Přijímání (Vnímavost)

Nejnižší úroveň klasifikace je charakterizována citlivostí jedince k existenci jevů a podnětů. Žák je ochoten přijmat, vnímat, podnětům věnuje pozornost, toleruje je a nevyhýbá se jim. Přijímání poskytuje prvotní předpoklad k tomu, aby se učení, které je zamýšleno vychovávajícím (učitelem) zaměřilo správným směrem. Jedinec podnět vnímá jasně a dává mu jistou přednost (Kalhous, Obst, 2002 s. 284).

2. Reagování

Tato úroveň se od *přijímání* liší zvýšenou aktivitou jedince a vyšším stupněm jeho zainteresovanosti (Kalhous, Obst, 2002 s. 284). Reagování na různé podněty vyplývá z vnitřního nutkání. Žák vykonává určitou činnost a přijímá stanovené podmínky chování. Z reagování cítí uspokojení, jakožto jeho svobodného rozhodnutí, projevující se radostí nebo potěšením. Mnohdy se však citový doprovod neprojevuje vnějškově (Kalhous, Obst, 2002 s. 284).

Oceňování hodnoty

Pro žáka dostávají konkrétní skutečnosti vnitřní hodnotu a jsou jím hodnoceny jako užitečné či žádoucí. Žákovo chování nabývá stabilního charakteru a ocenění hodnoty je motivační silou osobnosti. Dosažení této úrovně lze považovat za základ, z něhož se rozvíjí aktivní vnitřní kontrola jednání (Kalhous, Obst, 2002, s. 284).

3. Integrovaní hodnot

Žák při postupném zvnitřňování hodnot čelí situacím, ke kterým se vztahuje více než jedna hodnota. Je nezbytné si proto jednotlivé hodnoty zorganizovat a integrovat je do soustavy. Za její pomoci je žák schopen určit vztahy mezi nimi a stanovit základní, dominantní hodnoty v soustavě, která se postupně vytváří (Kalhous, Obst, 2002, s. 285). „*Strukturování a integrace hodnot je v určitých situacích nezbytné, jinak by se chování stalo nepředvídatelné.*“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 284).

4. Internalizace hodnot v charakteru

V této nejvyšší úrovni získávají hodnoty pevné místo v hodnotové hierarchii jedince, vytváří ucelenou soustavu, která v plném rozsahu a dlouhodobě ovlivňuje chování člověka (žáka). Tento systém se včleňuje do osobnosti jedince a tak se docílí vnitřního přesvědčení. „*K vyvolání určitého chování není již třeba emočního podnětu, pouze v tom případě, že by jedinec byl provokován nebo ohrožován. Má-li jedinec jednat ve shodě s internalizovanými hodnotami, musí být schopen zobecňovat své postoje a vytvořit si osobní životní filozofii*“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 284).

4.5. Taxonomie učebních úloh

„*Problematika učebních úloh je vzhledem k mnohotvárnosti jejich forem a cílů velmi široká. Výzkum učebních úloh není ukončen, jejich teorie je však v současné pedagogické literatuře již tak propracovaná, že ji lze v běžné praxi úspěšně aplikovat. Pro posuzování zpracovaných souborů učebních úloh nebo pro jejich záměrné projektování po formální stránce je vhodné vycházet například z obecných třídění, která neuvádějí konkrétní učební úlohy, ale jejich typy. Učební úlohy utřídila podle náročnosti poznávacích operací nutných k jejich řešení D. Tollingerová.*“ (Kalhous, Z a kol.: 2002, str. 330). V jednotlivých kategoriích je distribuce učebních úloh seřazena vzestupně dle stupně jejich náročnosti. D. Tollingerová vycházela při sestavování taxonomie učebních úloh z původní Bloomovy

taxonomie kognitivních cílů. Uvádíme zde proto srovnání taxonomie dle Tollingerové (1970), původní Bloomovy (1965) a konečně revidované taxonomie dle Andersona, Krathwohl, (2001)

Tabulka 7. Taxonomie kognitivních cílů dle Tollingerové (1970), Blooma (1965) a Revize Bloomovy taxonomie (Anderson, Krathwohl, 2001)

	Kategorie kognitivních procesů		
	Tollingerová (1970)	Bloom (1965)	Anderson, Krathwohl (2001)
1	Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků	Zapamatování	Zapamatovat
2	Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky	Pochopení	Porozumět
3	Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky	Aplikace	Aplikovat
4	Úlohy vyžadující sdělení poznatků	Analýza	Analyzovat
5	Úlohy vyžadující tvořivé myšlení	Syntéza	Hodnotit
6		Hodnocení	Tvořit

Jak je z tabulky patrné, Tollingerová (1970) vytvořila taxonomii kognitivních procesů o pěti stupních. Nejvyšší stupeň hierarchie představují *Úlohy vyžadující tvořivé myšlení*. Tím byla ve své době velice pokroková, i když vycházela z původní Bloomovy taxonomie, kde nejvyšší kategorií je *Hodnocení*. Taxonomická úroveň předpokládající kognitivní procesy vyžadující *tvořivost* byla implementována později, při revizi Bloomovy taxonomie (Anderson, Krathwohl, 2001), kde představuje nejvyšší stupeň v její hierarchii. Znatelný rozdíl mezi původní Bloomovou taxonomií (1965) a revidovanou (Anderson, Krathwohl, 2001) už patrný z tabulky je nahrazení *syntézy hodnocením (hodnotit)*, jakožto druhým nejvyšším stupněm v její revizi (Anderson, Krathwohl, 2001).

Geografické učební úlohy

Dle Wahly (1983, s. 46) tvoří učební úlohy (GUÚ) v systému učebnic zeměpisu samostatnou a vyhraněnou složku. Učební úlohy jsou do učebnic zakomponovávány pro jejich didaktickou funkci podporující aktivní proces osvojování. (procvičování, opakování) učiva.

Učební úlohy vytváří a formuluje autor učebnice a jejich umístění má na svědomí taktéž on (a). Práci učitele je však rozhodnout, kdy bude učební úloha využita, jaká učební úloha bude použita a k jakým didaktickým cílům má směřovat, protože GUÚ mají potenciál tyto požadované aktivity navozovat (Wahla, 1983, s. 46)

Pro posouzení rozdílů obtížností učebních úloh jsme využili taxonomii učebních úloh dle D. Tollingerové (1970) a porovnávali jsme ji s Bloomovou revidovanou taxonomií (Anderson, Krathwohl, 2001)

5. METODOLOGIE

Práci na výzkumu jsme zahájili formulací problému. V dalším kroku jsme započali studium analýz učebnic. Zdrojů dat jsme shledali velké množství. Řada z nich však svým stářím neodpovídala aktuálnosti, poněvadž již byly překonány nebo nahrazeny viz Bloomova taxonomie kongnitivní znalostí, která byla revidována, a se kterou jsme také pracovali. Prameny jsme tedy museli pečlivě vytřídit. Odbornou knižní literaturu jsme doplnili souvisejícími internetovými zdroji.

Pro zajištění splnění cílů této práce a ověření či vyvrácení předem stanovených hypotéz, jsem použil tyto výzkumné metody.

- 1.) Metody kvalitativního výzkumu – dotazník
- 2.) Matematicko statistické metody – pojmová analýza, poznávací náročnost učebních úloh
- 3.) Komparativní metody výzkumu – porovnání kvalitativních znaků učebnic a vybraných kurikulárních dokumentů

5.1. Metody kvantitativního výzkumu – dotazník

Při výzkumu byl použit dotazník pro učitele zeměpisu na ZŠ v České republice a Mexiku (Příloha 1). Dotazník byl sestaven s cílem porovnat vzdělávací obsahy v zeměpisu mezi těmito dvěma vzdělávacími systémy. Metoda dotazníků patří k nejpoužívanějším metodám sociologického výzkumu. Dle Průchy (1999, s. 54) je využití dotazníků pro výzkum a praxi velmi široké.

Tato část výzkumu zahrnovala konstrukci otázek, přeložení dotazníku do španělštiny, rozdělení mezi učitele a jejich vyhodnocení. S vyplňováním otázek neměli učitelé žádné problémy. Více zájmu a ochoty o vyplnění dotazníků jsme shledali u mexických učitelů, kteří měli spoustu otázek k výzkumu i samotné České Republice. Naproti tomu, jsme zaznamenali neochotu se dotazníkem zabývat u některých českých učitelů.

Formulaci otázek jsme se snažili koordinovat s cíly práce. Náš vytvořený dotazník není standardizován a je účelový pro potřeby práce. Jeho výsledky tak nemají obecnou rovinu. Otázky použité v dotazníku jsou uzavřeného typu (s možností výběru odpovědi) a otevřeného typu (bez možnosti výběru). Vyplňování dotazníku bylo, dle našeho názoru intuitivní, tudíž nebylo potřeba respondentům podávat podrobnější informace k jeho vyplnění.

K dotazníkovému šetření byly vybráni aprobovaní učitelé zeměpisu na základních školách na Liberecku na české straně a aprobovaní učitelé v Mexiku na straně druhé. Celkem bylo dotazováno 104 učitelů, 52 na každé straně. Dotazník vyplňovali anonymně pro zachování co největší objektivity.

5.2. Matematicko-statistické metody

V koordinaci s dílčími cíli práce, jsme za pomoci těchto metod, porovnávali kvalitativní aspekty vybraných učebnic. Při porovnávání verbálního vybavení učebnic jsme vybrali kvantitativní ukazatele.

5.2.1. Pojmová analýza

V této části jsme podrobili vybrané učebnice pojmové analýze v tématu Globus a mapa. Využili jsme kompetence uváděné ve Standardu základního vzdělávání. (1995). Nehodnotíme zde uspořádání pojmů, přehlednost ani obtížnost textu a neverbální geografické informace (NGI). Analyzujeme pouze přítomnost či nepřítomnost hodnoceného znaku, charakteristiky a kompetence. Pokud je v tabulce 24 u příslušné charakteristiky učebnice

přítomno znaménko označující přítomnost (\surd), znamená to přítomnost daného znaku a charakteristiky. Je-li tomu naopak a znaménko chybí, znamená to, že v učebnicích pojem/cíl/kompetence chybí nebo je jen povrchově zmíněna. Nepřítomnost určitých charakteristik může být způsobené předpokladem autorů, že ji učitel sám do výuky zařadí.

„Smyslem této pojmové analýzy je vyjít ze školské praxe – tedy rychlý, přehledný a dostatečně vypovídající přehled a rozbor tematického celku ve sledovaných učebnicích ve vztahu k pojmům/cílům/ kompetencím žáků, se kterým pak učitel dál tvořivě pracuje. Zjišťuje další informace, připravuje si vlastní pomůcky (tabulky, schémata, obrázky atd.) vytváří další aktivity pro své žáky. Učitel bere učebnici jako inspirující pomůcku a nikoli jako závazný a normativní dokument. (Vávra, 2006, s. 36)“

6. 2. 2. Poznávací náročnost učebních úloh dle D. Tollingerová

Náročnost učebních úloh se určuje tříděním. Jednotlivé úlohy se zařazují do jednotlivých kategorií za pomoci desetinného třídění jako je tomu v tabulce 1.1 *Taxonomie učebních úloh dle Tollingerové*. Kategorie jsou hierarchicky řazeny od 1. – kognitivně nejsnazší a 5. – neobtížnější. Tím je určena kognitivní obtížnost konkrétních učebních úloh, které jsou uvedeny tzn. akčním slovesem – slovesem v imperativu nebo tázací částicí. Ty jsou následně podnětem všech následných pracovních činností žáků. Pro ilustraci si zde uvedeme příklad:

„Prostudujte návrhy“ – 1.1

Učební úloha určená tímto akčním slovesem spadá do kategorie 1. Tzn. **Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků.**

6. 2. 2. Syntaktická obtížnost textu dle Průchy (1999)

Pro sdělovaný obsah je syntaktická obtížnost textu důležitá z hlediska porozumění a percepci textu (Průcha, 1999 s. 63). Průcha (1999, s. 63) uvádí, že tyto vlastnosti mohou být vyjádřeny za pomoci dvou charakteristik (U, V), které se při výpočtu používají.

V první fázi bylo nutné vybrat pět vzorků. Rozsah slov v jednom vzorku byl 200. Dle Průchy (1999, s. 135) se za slovo považuje jakýkoli slovní výraz, číselný, symbolický (zkratky), který je oddělen interpunkčními znaménky. Vzorky byly pečlivě vybrány z různých témat učebnice a byl analyzován pouze souvislý text.

Ve druhé fázi se odpočítá 200 slov (N). Konec vzorků obvykle však nekončí s koncem věty a tak se dopočítají k nejbližšímu konci věty. Jen zřídka se tedy stane, že vzorek čítá přesně 200 slov.

Dalším krokem je stanovení počtu vět (V) v každém vzorku. Dle Průchy (1999, s. 136) je věta jakákoliv posloupnost „slov“, začínající velkým písmenem a končící tečkou nebo jiným grafickým znaménkem (otazník, dvojtečka, rámeček, aj.). Před výpočtem se stanoví počet sloves v každém vzorku (U). Následné výpočty byly provedeny podle následujícího vzoru.

V – průměrná délka věty

U – průměrná délka větných úseků

Ts – syntaktická obtížnost

$$V = \frac{\sum N}{\sum v}$$

$$U = \frac{\sum N}{\sum u}$$

$$Ts = 0,1VV$$

6. CÍLE

Cílem diplomové práce je srovnání zeměpisného vzdělávacího obsahu na vybraných základních školách v České republice a Mexiku. Zaměřili jsme se na porovnání učebnic zeměpisu, protože si myslíme, že je tento poznatek je signifikantní pro nacházení společných a rozdílných znaků v obou obsazích. Klíčové pro nás bylo porovnání kvalitativních znaků učebnic. Pozornost jsme také věnovali srovnání kurikulárních dokumentů upravujících vzdělávání v zeměpise na základních školách v České Republice a Mexiku. Toto srovnání rozšířím o komparaci s US Standardy geografického vzdělávání, protože si myslíme, že jsou inspirací mnoha světových geografických vzdělávacích soustav a mohly by být i pro učitele z Českoé republiky.

Hlavní cíl práce

- 1.) Analýza a porovnání geografického vzdělávacího obsahu na základních školách v České republice a Mexiku.

Dílčí cíle práce

Dílčí cíle práce shrnujeme do těchto bodů:

- 1.) Porovnat vybrané učebnice z hlediska vybraných kvalitativních aspektů.
- 2.) Porovnat učební úlohy předkládané ve vybraných učebnicích.
- 3.) Provést syntaktickou analýzu obtížnosti textu vybraných učebnic.
- 4.) Porovnat vybrané kurikulární dokumenty z hlediska očekávaných výstupů.
- 5.) Zjistit výhody a nevýhody RVP/ Reforma Curricular podpořené klíčovými kompetencemi.

6.1. Formulace hypotéz

- 1.) Předpokládáme, že standardy vzdělávání z jiných zemí pomáhají českým i mexickým učitelům při rozvoji vědomostí a dovedností žáků.
- 2.) Předpokládáme, že v mexických učebnicích jsou předkládány úlohy, které stojí dle taxonomie učebních úloh hierarchicky výše, než úlohy v českých učebnicích.
- 3.) Předpokládáme, že v mexických učebnicích bude obsaženo více odborných pojmů ve vztahu k předpokládaným výstupním vědomostem a dovednostem.

7. VÝSLEDKOVÁ ČÁST

Ke splnění cílů diplomové práce jsme vybrali pojmovou analýzu porovnávaných učebnic dle Herinka (1999), syntaktickou analýzu obtížnosti textu dle Průchy (1998), komparativní metody výzkumu kurikulárních dokumentů z hlediska očekávaných výstupů, taxonomickou náročnost učebních úloh dle D. Tollingerové (1970) a Revize Bloomovy taxonomie (Anderson, Krathwohl, 2001) a metodu dotazníkového šetření. Otázky se týkaly hlavně vzdělávacího obsahu geografického vzdělávání na Českých a Mexických základních školách. Při sestavování dotazníku jsme zařadili otázky, týkající se učebnic, kurikulárních dokumentů a klíčových kompetencí a učebních úloh.

7.1. Výsledky dotazníkového šetření

Z dotazovaných českých učitelů mělo 71 % délku praxe 0 – 15 let resp. 54 % mexických učitelů. Školní praxi delší než 15 let mělo 29 % českých resp. 46 % mexických učitelů. Vyšší počet učitelů s profesní praxí delší než 15 let jsme zaznamenali u mexických učitelů. Kratší profesní dráhu měla, vzhledem k mexickým učitelům, většina učitelů českých. K dotazníkovému šetření byly vybráni aprobovaní učitelé zeměpisu na základních školách na

Liberecku na české straně a aprobovaní učitelé z různých oblastí Mexika na straně druhé. Celkem bylo dotazováno 104 učitelů, 52 na každé straně. Dotazník vyplňovali anonymně pro zachování co největší objektivity. S českými učiteli probíhalo dotazování osobně a telefonicky a za pomoci internetu s těmi mexickými. Koncepce kladených otázek byla založena na zjišťování subjektivního názoru či pohledu učitele.

Tabulka 8. Délka profesní praxe mexických a českých učitelů

Otázka číslo 17	0 – 15 let	15 a více let
Česká republika	71 %	29 %
Mexiko	54 %	46 %

Zdroj: vlastní analýza

7.1.1. Zavedení klíčových kompetencí a výhody a nevýhody RVP

V koordinaci s dílčím cílem 5 jsme pokládali otázku č. 17, zda si učitelé myslí, že se zavedením klíčových kompetencí zlepšila žákova vybavenost pro jeho budoucí život. 62 % českých učitelů odpovědělo záporně (*Ne*) a jen 38 % kladně (*Ano*). U mexických učitelů byla situace výrazně opačná. Plných 94 % učitelů se přiklání k názoru, že se zavedením klíčových kompetencí zlepšila žákova vybavenost pro jeho budoucí život. Jen 6 % mexických učitelů zlepšení vybavenosti žáků nezpozorovali. Vysvětlení lze na různých místech. Z mé učitelské praxe od kolegů vím, že u některých učitelů převládá nechuť pro přijetí klíčových kompetencí a jejich rozvoj jakožto hlavní cíl, ke kterému by mělo vzdělání směřovat.

Tabulka 9. Myslíte si, že se zavedením klíčových kompetencí zlepšila žákova vybavenost pro jeho budoucí život?

Otázka číslo 18	Ano	Ne
Česká republika	38 % (n=20)	62 % (n=32)
Mexiko	94 % (n=49)	6 % (n=3)

Zdroj: vlastní analýza

V souvislosti s touto otázkou nás zajímala otázka č. 18. *Jaké hlavní výhody spatřujete v RVP/ Reforma Curricular ve vztahu k zeměpisu?*

Nezávisle na sobě se téměř většina (92 %) učitelů shodla na tom, že RVP poskytuje více prostoru pro práci učitele. Poskytuje mu více času na to, věnovat se podstatným a pro žáky zajímavějším tématům a také dává mnohem větší prostor pro seberealizaci učitele. Jako

nevýhodu uvedlo 39 % učitelů to, že jim RVP přineslo více práce. 87 % z nich mělo praxi delší než 15 let a to se promítá do jejich záporného hodnocení RVP. Jelikož byli dlouhou dobu zvyklí na učební osnovy, na jejich tvořivou práci nebyly kladeny velké nároky. Se zavedením RVP si však moho učitelé vybrat to, co je pro ně podstatné a např. učebnici nemusí vůbec použít.

Mexičtí učitelé spatřují hlavní výhodu v *Reforma Curricular* ve směřování vzdělání k rozvoji klíčových kompetencí. Odpovědělo jich takto 94 %. Druhá nejfrekventovanější výhoda (46 % respondentů), která se nám v odpovědích objevila, byl důraz na porozumění problému a odklon od „slepého“ memorování učiva. Třetí nejčastější odpověď (25 % respondentů) byl dle učitelů důraz na žákův celkový rozvoj. Jako hlavní nevýhodu naopak spatřuje 78 % mexických učitelů v nedostatku školení a programů, jak mají klíčové kompetence rozvíjet. Jako další nevýhody 37 % dotazovaných učitelů uvádělo snížení hodinové dotace zeměpisu na všech úrovních oproti jejímu zvýšení ve prospěch exaktním vědám jako fyzice či chemii. Objevili se například i teze, jako v případě českých učitelů, zvýšení „zbytečných“ nároků na novou a rozšiřující práci učitele. Společný znakem je délka praxe učitelů takto odpovídajících, jelikož 33 % učitelů ji mělo delší než 15 let. Byli tak zvyklí na klasickou výuku v osnovách, která nepodněcovala ke kreativní práci učitele, a tudíž učitele nemotivovala k jeho osobnímu a profesionálnímu růstu.

7.1.2. Učební úlohy

V koordinaci s dílčím cílem 2 jsme zjišťovali mezi učiteli českých a mexických ZŠ jejich názory na učební úlohy a porovnávali je mezi sebou.

Tabulka 10. Využíváte učební úlohy předkládané v učebnicích?

Učitelé (počet <i>n</i>)	Ano	Ne
Česká republika (n=52)	56 % (n=29)	44 % (n=23)
Mexiko (n= 52)	85 % (n=44)	15 % (n=8)

Zdroj: vlastní analýza

Na otázku č. 2 (*Využíváte učební úlohy předkládané v učebnicích?*) odpovědělo 56 % dotazovaných českých učitelů kladně (*Ano*). Při srovnání s 85 % kladných odpovědí (*Ano*) mexických učitelů, jsme dospěli k závěru, že mexičtí učitelé využívají učební úlohy předkládané v učebnicích více než jejich čeští kolegové. Dle Průchy (1998, s. 115) dávají učitelé, kteří využívají učebních úloh prezentovaných v učebnicích, mnohem větší rozsah učebních zkušeností než učitelé, kteří je nepoužívají. Z nálezů našeho výzkumu to platí pro

85 % dotázaných mexických resp. 56 % českých učitelů. Domníváme se tedy, že podle 44 % dotazovaných nejsou učební úlohy v koordinaci s obecnými a specifickými cíly, a proto je učitelé nevyužívají. Na tuto otázku navazují zbylé dvě, týkající se učebních úloh.

Tabulka 11. Doplnujete učební úlohy předkládané v učebnicích úlohami vámi vytvořenými?

Učitelé (počet <i>n</i>)	Ano	Ne
Česká republika (n=52)	82 % (<i>n</i> =43)	18 % (<i>n</i> =9)
Mexiko (n=52)	31 % (<i>n</i> =16)	69 % (<i>n</i> =35)

Zdroj: vlastní analýza

Až 82 % odpovědělo, že vytváří učební úlohy sami a ty jsou pak společně s těmi, které se objevují v učebnicích, předkládány žákům. 69 % mexických učitelů odpovědělo, že nevytváří učební úlohy, tudíž se lze domnívat, že se drží těch, které jsou předkládány žákům v učebnicích. Z toho usuzujeme, že buď učební úlohy vhodně korespondují s obecnými a specifickými cíly nebo jsou mexičtí učitelé méně kreativní při jejich vytváření a spokojí se s těmi, které nabízejí učebnice.

Tabulka 12. Myslíte si, že jsou učební úlohy předkládané v učebnicích pro žáky vhodné a přiměřené?

Učitelé (počet <i>n</i>)	Ano	Ne
Česká republika (n=52)	83 % (<i>n</i> = 43)	17 % (<i>n</i> =9)
Mexiko (n=52)	73 % (<i>n</i> =38)	27 % (<i>n</i> =14)

Zdroj: vlastní analýza

Poměrně shodných odpovědí se nám dostávalo v otázce č. 4 (*Myslíte si, že jsou učební úlohy předkládané v učebnicích pro žáky vhodné a přiměřené?*). 83 % českých učitelů odpovědělo kladně (*Ano*). Shodně odpovědělo o něco méně (73 %) mexických učitelů. Tyto výsledky svědčí o vhodnosti a přiměřenosti učebních úloh předkládaných v učebnicích, nicméně prostor pro zlepšení na straně autorů učebnic tu jistě je. 17 % českých, resp. 27 % mexických učitelů s vhodností a přiměřeností spokojeni nebyly. Vyšší počet nespokojených učitelů se objevil na mexické straně. Domníváme se, že pro dosažení větší přiměřenosti a vhodnosti učebních úloh není motivace ze strany jejich tvůrců, jelikož učebnice vytvářejí odborníci, kteří jsou navrženi státem a školy dostávají učebnice přiděleny, tudíž si nemohou vybírat z těch, které by vyhovovali potřebám žáků.

7.1.3. Učebnice

V koordinaci s dílčím cílem 1 jsme otázky týkající se učebnic pojali z hlediska spokojenosti s nimi a následně jejich kvalitativních a strukturních komponentů.

Tabulka 13. Používáte učebnici jako hlavní zdroj učiva vámi a žáky používaný?

Učitelé (počet <i>n</i>)	Ano	Ne
Česká republika (<i>n</i> =52)	78 % (<i>n</i>=41)	22 % (<i>n</i> =11)
Mexiko (<i>n</i> =52)	92 % (<i>n</i>=48)	8 % (<i>n</i> =4)

Zdroj: vlastní analýza

Na otázku č. 5 (*Používáte učebnici jako hlavní zdroj učiva vámi a žáky používaný?*) odpovědělo 92 % mexických, resp. 78 % českých učitelů kladně (*Ano*). Domníváme se, že čeští učitelé nejsou až tak vázáni na učebnici a mají možnost výběru z širokých zdrojů. Z mé pedagogické praxe vím, že na některých základních školách učitelé nepoužívají učebnici vůbec a místo ni pracují s např. Atlasem dnešního světa, který není klasikou učebnic ani klasickým atlasem. Z výše uvedeného však soudíme, že učebnice hraje stále primární roli jakožto zdroj předkládaného učiva, vzdělávacího obsahu. Průcha (1998, s. 108) tvrdí, že učebnic musí být prioritně vytvářeny pro žáky a jejich potřeby. Jde tedy o to poznat faktický využívání stav učebnic. Ve vztahu k učiteli je učebnice zdroj plánování a realizaci vyučovacích činností (Průcha, 1998, s. 111). Jejím hlavním účelem je tedy sloužit jako zdroj informací k orientaci v obsahu učiva a východiskem při plánování realizaci učiva ve výuce (Průcha, 1998, s. 112). Dle našeho výzkumu až 78 % českých resp. 92 % mexických učitelů zastává názor, že učebnici využívají učitelé, tak i žáci jako hlavní zdroj učiva.

Tabulka 14. Spokojenost s nabídkou učebnic na trhu

Učitelé (počet <i>n</i>)	Ano	Ne
Česká republika (<i>n</i> =52)	83 % (<i>n</i>=43)	17 % (<i>n</i> =9)
Mexiko (<i>n</i> =52)	86 % (<i>n</i>=45)	14 % (<i>n</i> =7)

Zdroj: vlastní analýza

Na otázku č. 6 (*Jste spokojen/a se současnou nabídkou učebnic na trhu?*) odpověděli kladně (*Ano*) téměř čeští a jejich mexičtí kolegové shodně (83 % resp. 86 %). Dle těchto výsledků soudíme, že je většina učitelů na české i mexické straně s nabídkou učebnic spokojena. V České republice jsou toho dokladem nakladatelství např. FRAUS, PRODOS, Nakladatelství české geografické společnosti aj., které jsou již několik let na trhu zavedeny a učebnice jimi vytvářené, se staly mezi učiteli využívanými. V Mexiku pravděpodobně takováto diverzita neexistuje a učitelé jsou „odkázáni“ na učebnice vydávané

státními nakladatelstvími. 17 % českých a 14 % mexických učitelů odpovídalo na otázku č. 1 (*Jaké strukturní komponenty v učebnicích přebývají/ schází?*), tedy ti, kteří s nabídkou spokojeni nebyli.

Tabulka 15. Srozumitelnost učiva prezentovaného v učebnicích

Učitelé (počet <i>n</i>)	Ano	Ne
Česká republika (<i>n</i> =52)	75 % (<i>n</i> =39)	25 % (<i>n</i> =13)
Mexiko (<i>n</i> =52)	88 % (<i>n</i> =46)	12 % (<i>n</i> =6)

Zdroj: vlastní analýza

Na otázku č. 8 (*Je podle Vás učivo prezentované v učebnicích pro žáky srozumitelné?*) odpovědělo 75 % resp. 88 % kladně (*Ano*). Poměrně vysoká hodnota (25 %) nám vyšla u českých učitelů, kteří odpověděli záporně (*Ne*). Představuje tak celou ¼ dotazovaných českých učitelů. Srozumitelnost učebnic je poměrně důležitou vlastností, protože příliš obtížná (nesrozumitelná) prezentace učiva může mít destruktivní vliv na motivaci žáků k dalšímu učení (Maňák, 2007). Učebnice, která naopak předkládá srozumitelné učivo, vede žáky k naplnění edukačních cílů, rozvoj klíčových kompetencí a vědomé osvojování schopností a dovedností.

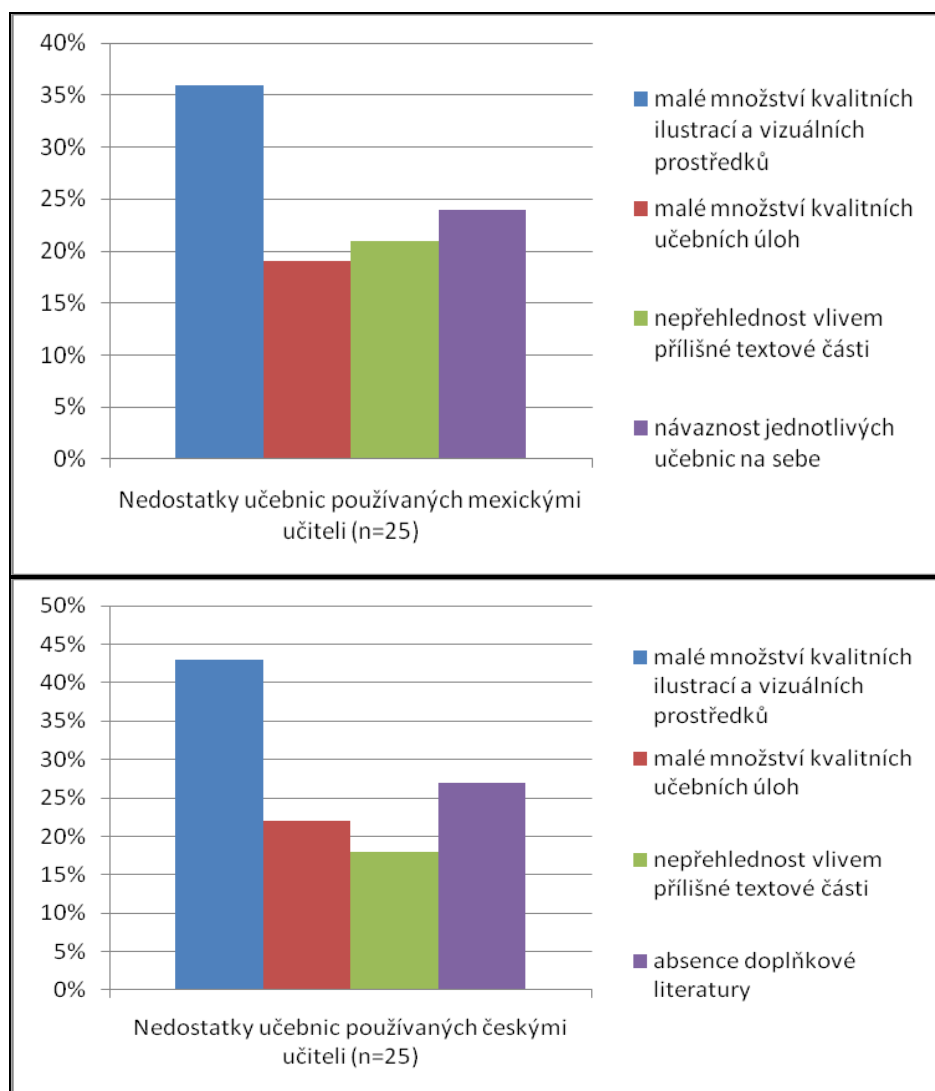
Tabulka 16. Dostatek vizuálních prostředků v učebnicích

Učitelé (počet <i>n</i>)	Ano	Ne
Česká republika (<i>n</i> =52)	88 % (<i>n</i> =46)	12 % (<i>n</i> =6)
Mexiko (<i>n</i> =52)	94 % (<i>n</i> =49)	6 % (<i>n</i> =3)

Zdroj: vlastní analýza

Otázka č. 9 (*Je podle Vás v učebnicích dostatek vizuálních prostředků?*) se týkala spokojenosti učitelů s množstvím vizuálních prostředků v učebnicích. Zde se nám dostalo téměř shodných odpovědí českých i mexických učitelů (88 % resp. 94 %). Z toho vyplývá relativní spokojenost učitelů obou států s vizuálními prostředky v učebnicích. Jen 12 % českých a 6 % mexických učitelů spokojeni nebyli. Vizuální prostředky jsou velice důležitým komponentem učebnic a zvyšují atraktivnost a úroveň učebnice. Měly by splňovat řadu funkcí, které napomáhají učení žáka. Měly by být po technické stránce precizně zpracovány, esteticky a vědecky pravdivé.

Graf 1. Nedostatky v učebnicích dle českých a mexických učitelů ZŠ v roce 2011



Zdroj: vlastní analýza

Jako největší nedostatek spatřuje 43 % českých učitelů v malém množství kvalitních ilustrací a vizuálních prostředků. V tom se shodli s mexickými kolegy. Učitelé obou zemí se také shodli téměř na všech zbývajících nedostatcích. Jednalo se o malé množství, resp. kvalitu učebních úloh a nepřehlednost učebnice z důvodu velkého objemu textu, což byl druhý nejfrekventovanější nedostatek v odpovědích mexických učitelů (27 %). Z toho vyplývá, že učitelé z obou zemí jsou zastánci většího množství kvalitních vizuálních prostředků odpovídající kvality na úkor textové části. Zvýší se tak názornost a atraktivita pro žáka. 27 % českých učitelů spatřuje problém v absenci seznamu doplňkové literatury, se kterou mohou žáci dále pracovat. Mexičtí učitelé shledali také jako nevýhodu návaznost jednotlivých dílů učebnic. V tomto dotazování čeští učitelé problem nevidí. Jako druhý nejfrekventovanější

nedostatek vidí mexičtí učitelé ve špatné návaznosti jednotlivých dílů učebnic na sebe. Tento nedostatek uvedlo 24 % z nich. Čeští učitelé tento nedostatek neshledali vůbec.

Otázkou č. 10 jsme zjišťovali, zda-li učebnice předkládají informace (učivo) o Mexiku/ České republice spíše kvantitativně či kvalitativně.

Tabulka 17. Způsob prezentace informace o Mexiku/České republice

Učitelé (počet <i>n</i>)	Kvalitativně	Kvantitativně
Česká republika (<i>n</i> =52)	46 % (<i>n</i> =23)	56 % (<i>n</i> =29)
Mexiko (<i>n</i> =52)	92 % (<i>n</i> =48)	18 % (<i>n</i> =4)

Zdroj: vlastní analýza

Jak je z tabulky patrné, 92 % mexických učitelů odpovědělo, že je učivo o České republice prezentováno kvalitativně. To je vcelku pochopitelné z hlediska generalizace. Učivo týkající se České republiky je předkládáno pouze v kontextu východní Evropy a neproniká na národní ani regionální úroveň.

Jejich čeští kolegové (56 %) odpověděli, že jsou informace prezentovány kvantitativně. Jen o něco málo méně (46 %) odpovědělo, že kvalitativně. Čeští učitelé tak dle výzkumu nemají jednotný názor na předkládanou informaci. Důvodem by mohla být široká škála učebnic dostupných na trhu, a tudíž si učitelé mohou vybírat, kde a jakou informaci použijí. Se zavedením RVP (2007) dostali učitelé mnohem větší prostor pro výběr výukového materiálu a závisí tak na učiteli, kterou učebnici si vybere a jaké informace z nich využije.

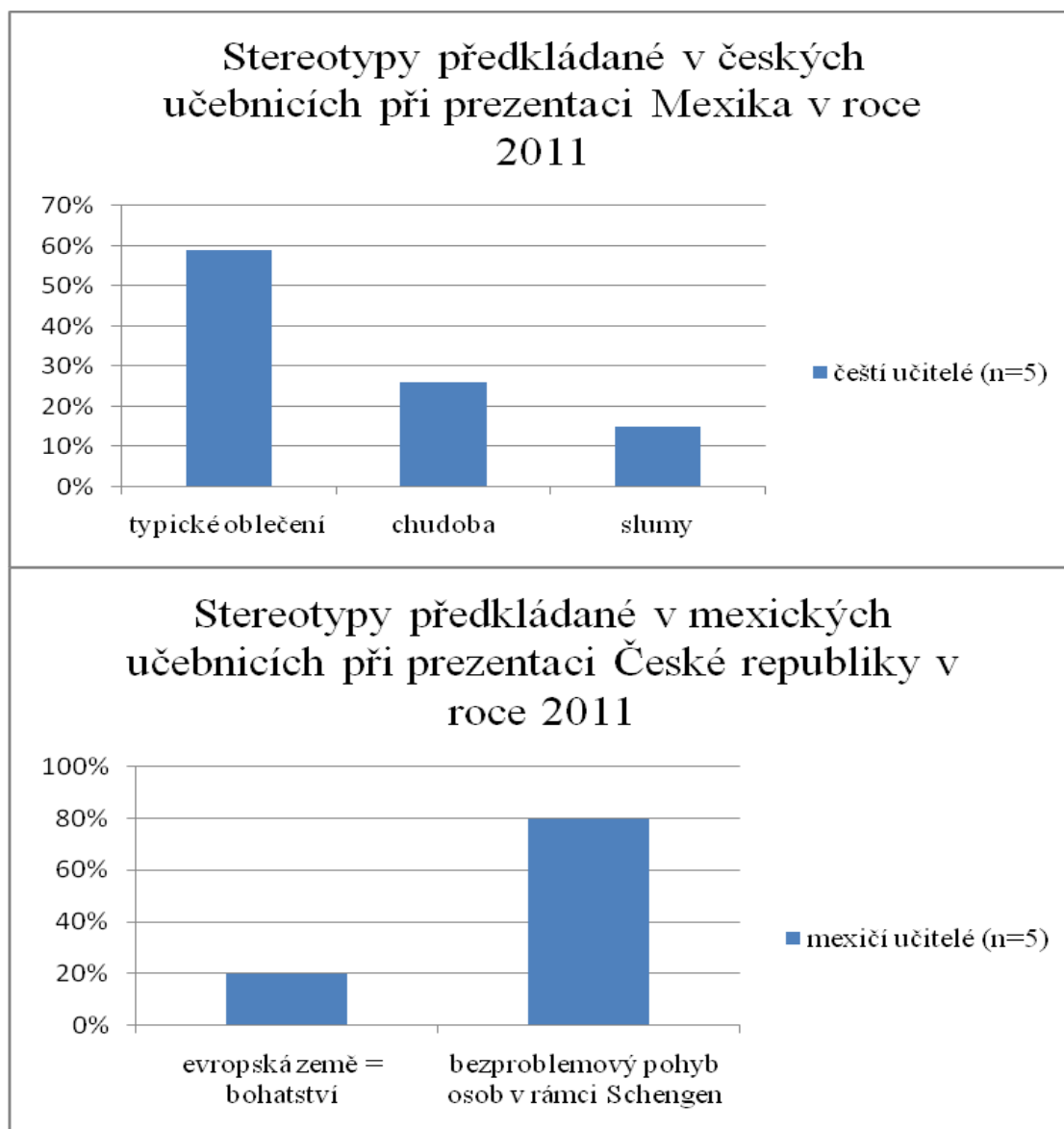
V koordinaci s dílčím cílem 1, jsme pokládali otázku č. 11. Zaměřili jsme se při ní na názor učitelů na stereotypy a klišé prezentované v učebních používaných v České republice/Mexiku.

Tabulka 18. Jsou žákům v učebnicích předkládány při prezentaci Mexika/ České republiky stereotypy a klišé?

Učitelé (počet <i>n</i>)	Ano	Ne
Česká republika (<i>n</i> =52)	82 % (<i>n</i> =43)	18 % (<i>n</i> =9)
Mexiko (<i>n</i> =52)	10 % (<i>n</i> =5)	90 % (<i>n</i> =47)

Zdroj: vlastní analýza

Graf 2. Stereotypy předkládané v českých učebnicích při prezentaci Mexika a České republiky v roce 2011



Zdroj: vlastní analýza

Dle 82 % dotazovaných českých učitelů jsou v učebnicích žákům předkládány klišé a stereotypy při prezentaci Mexika. V této otázce měli učitelé možnost napsat více stereotypů. 59 % typickým oblečením obyvatel Mexika (sombrero, poncho atd.). Druhým nejčastějším stereotypem byla všudypřítomná chudoba obyčejných lidí (26 %). Jako další stereotyp se v odpovědích prezentovala přítomnost slumů, jakožto fenomén latinsko-amerických měst (15 %).

Opačné hledisko zastávali mexičtí učitelé. Jen 10 % dotazovaných odpovědělo, že stereotypy a klišé jsou přítomny v učebnicích při prezentaci České republiky. Důvodem by mohla být nízká kvalita i kvantita informací o České republice. Nicméně z 10 % (n=5)

odpovědělo 80 % ($n=4$) jako hlavní stereotyp bezproblémový pohyby osob v rámci Schengenského prostoru. 20 % ($n=1$) odpovědělo, že ČR je země patřící do Evropské unie, tudíž je bohatá. Tyto stereotypy mohou být následně velice špatně odstraňovány při představách žáků o obou státech a je potřeba se jim vyvarovat.

7.1.4. Vzdělávací obsah

V koordinaci s hlavním cílem naší práce jsme do dotazníku zahrnuli otázky porovnávající obsah vzdělávání obou států z hledisek jeho souladu s ostatními přírodovědnými předměty, meziročníkovou kontinuitu učiva a vyváženosti teoretického učiva a praktických zeměpisných jevů.

Tabulka 19. Prezentace učiva v souladu se základy současné vědy a v obsahové koordinaci s ostatními přírodovědnými a společenskými předměty

Učitelé (počet n)	Ano	Ne
Česká republika ($n=52$)	83 % ($n=43$)	17 % ($n=9$)
Mexiko ($n=52$)	94 % ($n=49$)	6 % ($n=3$)

Zdroj: vlastní analýza

Jak je z tabulky 18 patrné, většina učitelů, českých i mexických odpovědělo, že je prezentace učiva v souladu se základy současné vědy a i v souladu s ostatními přírodovědnými a společenskými předměty. Takto předkládané učivo hodnotí 83 % českých resp. 94 % mexických učitelů. Menší část respondentů odpověděla, že nikoliv. Důvodem je podle nich pomalejší tempo zařazování nových vědních poznatků do učebnic. S tímto názorem se ztotožnilo 17 % českých a pouze 6 % mexických učitelů.

Tabulka 20. Návaznost obsahu na učivo předchozího ročníku

Učitelé (počet n)	Ano	Ne
Česká republika ($n=52$)	96 % ($n=50$)	4 % ($n=2$)
Mexiko ($n=52$)	92 % ($n=48$)	8 % ($n=4$)

Zdroj: vlastní analýza

Vzdělávací obsah jednotlivých ročníků navazuje na předchozí ročník podle 96 % českých a 92 % mexických učitelů. Z toho usuzujeme, že vzdělávací obsah zeměpisu v České republice, který je definován v RVP ZV a následně konkretizovaný v jednotlivých ŠVP každé školy má vysokou návaznost učiva mezi jednotlivými ročníky. Situace je obdobná ve vzdělávacím obsahu zeměpisu v Mexiku. Jen malá část respondentů, pouze 4 % českých a 8 % mexických učitelů by uvítala větší obsahovou návaznost učiva mezi jednotlivými ročníky.

Tabulka 21. Je obsah učiva věnovaný prakticky významným zeměpisným dějům a dostatečně vyvážený s rozsahem teoretického učiva?

Učitelé (počet <i>n</i>)	Ano	Ne
Česká republika (<i>n</i> =52)	75 % (<i>n</i> =39)	25 % (<i>n</i> =12)
Mexiko (<i>n</i> =52)	86 % (<i>n</i> =45)	14 % (<i>n</i> =7)

Zdroj:vlastní analýza

Při porovnání této otázky s výsledky č. 14 zjistíme, že 75 % českých resp. 86 % myslí, že významné zeměpisné děje je dostatečně vyvážen s rozsahem teoretického učiva. Jeho obsah je tedy správně vyvážen. Dle čtvrtiny (25 %) českých resp. mexických respondentů však nikoli. Lze se domnívat, že je tomu tak právě na úkor prakticky významným zeměpisným dějům a ve prospěch teoretického učiva. Významné zeměpisné děje jsou tak žákům demonstrovány ve třídě, nebo ve venkovních prostorách mimo školu. Jestliže jsou smysluplné, podporují pragmatický přístup a činí teoretické učivo zajímavější a atraktivnější pro žáka.

Tabulka 22. Zařazení terénního cvičení do výuky zeměpisu

Učitelé (počet <i>n</i>)	Ano	Ne
Česká republika (<i>n</i> =52)	67 % (<i>n</i> =35)	33 % (<i>n</i> =17)
Mexiko (<i>n</i> =52)	29 % (<i>n</i> =15)	71 % (<i>n</i> =37)

Zdroj:vlastní analýza

Většina českých učitelů (67 %) zařazuje terénní cvičení do výuky ve svých třídách. Takto odpovídali učitelé, kteří tak činní minimálně jednou a maximálně dvakrát za školní rok. 33 % českých respondentů terénní cvičení nezařazuje vůbec. To je charakteristické i pro 71 % mexických učitelů. Jen 29 % do své výuky terénní cvičení zařazuje maximálně dvakrát za školní rok, tzn. jednou za pololetí. Je patrné, že čeští učitelé touto způsobu výuky přikládají větší váhu a více ho využívají než jejich mexičtí kolegové. 71 % ho nevyužívají vůbec. Žáci, kteří tak mají teoretický základ pro práci v terénu, si ji pak nemohou prakticky vyzkoušet, poněvadž ji většina mexických učitelů nevyužívá. Dle našeho názoru terénní cvičení do výuky zeměpisu neoddelitelně patří a je jeho součástí. Většina mexických a třetina (33 %) českých učitelů se k tomuto názoru nepřiklání.

7.1.5. Standardy vzdělávání a vzdělávací programy

Tabulka 23. Inspirace v některém zahraničním vzdělávacím standardu/programu.

Učitelé (počet <i>n</i>)	Ano	Ne
Česká republika (<i>n</i> =52)	21 % (<i>n</i> =11)	79 % (<i>n</i> =54)
Mexiko (<i>n</i> =52)	33 % (<i>n</i> =17)	67 % (<i>n</i> =41)

Zdroj:vlastní analýza

Většina českých i mexických učitelů nepoužívá při stanovování cílů hodiny žádný zahraniční standard vzdělávání. 79 % českých a 67 % mexických učitelů využívá domácích vzdělávacích programů. V případě českých je to RVP, který je dále precizován v ŠVP každé školy a v případě mexických učitelů je to Geografía de México y del Mundo. 21 % českých učitelů se inspiroval v zahraničních standardech a vzdělávacích programech. Nejčastěji v US geografických standardech (81 % dotazovaných). Učitelé se standardy inspirovali při stanovení cílů vyučovacích hodin. Zaznamenali jsme i inspiraci ve švédském vzdělávacím systému, 7 % porovnává předpokládané očekávané výstupy švédských žáků s těmi českými. Více mexických učitelů přiznalo inspiraci v zahraničních standardech. Dle jejich odpovědí, výhradně zkouší vést žáky k rozvoji jejich schopností a dovedností dle US geografických standardů. Díky geografické poloze se do Mexika dostává z USA velké množství informací z různých oblastí a to se mohlo odrazit v zájmu a informovanosti mexických učitelů o US geografické standardy.

7.2. Pojmová analýza učebnic vybraných nakladatelství a vztah pojmů z těchto učebnic k Standardu základního vzdělávání (zeměpis) v tématu Globus a mapa

Naším dalším dílčím cílem bylo porovnat vybrané učebnice z obsahového hlediska. Rozhodli jsme se proto provést pojmovou analýzu porovnávaných českých a mexických učebnic používaných na základních školách.

Tabulka 24. Pojmová analýza učebnic vybraných nakladatelství podle tématu Globus a mapa a ve vztahu k předpokládaným výstupům vědomostem a dovednostem (HERINK, 1999)

Pojem	Prodos	Fraus	SEP1	SEP2
1 Globus	√	√		√
2 Póly	√	√	√	√
3 Rovník	√	√	√	√
4 Zemská osa	√	√	√	√
5 Základní poledník	√		√	√
6 Poledník	√	√	√	√
7 Zeměpisná délka	√	√	√	√
8 Rovnoběžka	√	√	√	√
9 Zeměpisná šířka	√	√	√	√
10 Zeměpisná síť	√	√	√	√
11 Obratník Raka	√	√	√	√
12 Obratík Kozoroha	√	√	√	√
13 Zeměpisné souřadnice	√	√	√	√
14 Vrstevnice		√		
15 Zeměpisná poloha	√	√	√	√
16 Mapa	√	√	√	√
17 Měřítko mapy	√	√	√	√

18 Malá a velká měřítká		√		
19 Legenda	√	√	√	
20 Mapové pole	√	√		
21 Kartografie	√		√	√
22 Atlas	√	√		
23 Obecně geografické mapy	√	√		
24 Topografická mapa	√			
25 Tematická mapa	√	√		
26 Azimut	√	√		
27 Vyjadřovací prostředek	√		√	
28 Kartografická zobrazení			√	√
29 Konické zobrazení			√	√
30 Cilindrické zobrazení			√	√
31 Polární zobrazení			√	√
32 Homolografické zobrazení			√	
33 Časové pásmo		√	√	√
34 Geoid				√
35 Portolán				√
Předpokládané výstupní vědomosti a dovednosti (HERINK, 1999)				
Pokračování Tabulky 5	Prodos	Fraus	SEP1	SEP2
Globus a mapa K2/3 – používat mapy jako zmenšený a zjednodušený rovinný obraz zakřiveného zemského povrchu nebo jeho části;	√	√	√	√
K2/5 – určovat zeměpisnou polohu konkrétních míst na Zemi s pomocí globusu a map podle údajů zeměpisné šířky a zeměpisné délky;	√	√	√	√
K2/7 – určovat skutečné vzdálenosti na zemském povrchu či vzdálenosti na mapě ze znalosti měřítek globusů, map a plánů;	√	√	√	√
K2/9 – používat při praktických činnostech s mapami a pojmy; obsah map, výškopis, polohopis, vrstevnice, výšková značka, výšková kóta, nadmořská výška, hloubnice, polohopis, smluvené značky, vysvětlivky (mapový klíč) ;	√	√		
K2/10 – prakticky pracovat s obsahem jednotlivých druhů map, s obsahem plánů a s obsahem a rejstříkem mapových atlasů;	√		√	√

Zdroj: vlastní analýza

Pro potřeby interpretace jsme tabulku rozdělili na dvě části. Ty však na sebe navazují a proto je nelze analyzovat odděleně. Při rozboru a interpretaci analýzy jsme použili kompetence popsané ve Standardu základního vzdělávání (1995). Pojmy, které se objevily ve všech učebnicích jen s některými nepatrnými výjimkami, jsou očíslovány 1 – 21. Například pojmy související se zeměpisnou sítí či určování zeměpisných souřadnic (rovník, zemská osa, rovnoběžka, poledník) jsou obsaženy ve všech porovnávaných učebnicích. Naopak pojem „*vrstevnice*“ je obsažen pouze v učebnici z nakladatelství Fraus. Pojmy 22 – 26 jsou obsaženy pouze v českých učebnicích od nakladatelství Fraus a Prodos. Jedná se o pojmy vztažené ke druhům map (*obecně geografické mapy, topografické mapy, tematické mapy*). Pojem „*azimut*“ je taktéž obsažen pouze v českých učebnicích. Oproti tomu se v mexických učebnicích z nakladatelství SEP (*Subsecretaría de Educación Pública*) objevují pojmy kartografických zobrazení (*kartografická zobrazení, kónické zobrazení, cylindrické zobrazení, polární zobrazení, homologafické zobrazení*). V českých učebnicích jsme pojmy kartografických zobrazení neshledali. Je to proto, že se pojmy z této oblasti objevují až v učebnicích středoškolských. Z toho plyne, že se s nimi žáci na mexických základních školách seznámí dříve než jejich čeští vrstevníci a v jejich dalším vzdělávání tak mají jistý předpoklad k tomu, že s nimi budou operovat dříve ve vyšších taxonomických kategoriích (*aplikovat, analyzovat, hodnotit, tvořit*). Menší rozdíly vyplynuly z analýzy předpokládaných výstupních vědomostí a dovedností (Herink, 1999). Obě mexické učebnice, stejně tak učebnice od nakladatelství Prodos, jsou opatřeny seznamem další literatury, se kterou žák může dále pracovat. Společným znakem je to, že jsou tyto seznamy uvedeny na poslední straně učebnice. Učebnice z nakl. Fraus toto postrádá. Pro Základní školy by tato doporučená literatura mohla být inspirací ke koupi do školních knihoven. Z uvedených kompetencí vyplývá, že v mexických učebnicích chybí návaznost na kompetenci K2/9. Důvodem by mohla být předpokládaná vlastní iniciativa učitele při praktických činnostech s mapami a pojmy. S tímto rozdílem se od sebe porovnávané učebnice z tohoto úhlu pohledu neliší a kompetence jsou zastoupeny rovnoměrně. Z výše uvedeného je patrné, že učitel zeměpisu si musí učivo dobře uspořádat a zhodnotit. K tomu by mu měl dopomoci RVP ZV realizovaný v konkrétních ŠVP programech, kde je kladen větší důraz na tvořivou práci učitele a výběr a uspořádání učiva.

7.3. Kognitivní náročnost učebních úloh učebnic vybraných nakladatelství v tématu Globus a mapa dle D. Tollingerové, 1970 a Revize Bloomovy taxonomie (Anderson, Krathwohl, 2001)

Tabulka 25. Kognitivní náročnost učebních úloh učebnic vybraných nakladatelství v tématu Globus a mapa dle D. Tollingerové, 1970, původní Bloomovy taxonomie (1965) a Revize Bloomovy taxonomie (Anderson, Krathwohl, 2001)

Zadání úlohy (Činná slovesa)	Nakladatelství	Tollingerová (1970)	Bloom (1965)	Anderson, Krathwohl, (2001)
Seřaď	SEP1	Úlohy na třídění	Syntéza	Porozumět, klasifikování
Zdůvodněte	SEP1	Úlohy na výklad	Porozumění	Porozumět, objasnění
Vysvětlíte význam	SEP1	Úlohy na výklad	Porozumění	Porozumět, objasnění
Popište funkci	SEP1	Úlohy na vyjmenování a popis	Zapamatování	Zapamatovat, rozpoznání
Navrhněte varianty řešení	SEP1	Samostatné písemné práce, výkresy, projekty apod.	Syntéza	Tvořit, plánování
Co se stane, když	SEP1	Úlohy na zjišťování vztahů	Porozumění	Porozumět, ilustrování
Vypracujte návrh	SEP1	Úlohy na praktickou aplikaci	Syntéza	Tvořit, plánování
Uveďte konkrétní příklady	FRAUS	Úlohy odvozování	Porozumění	Porozumět, doložení příkladem
Na základě vlastního pozorování proveďte	FRAUS	Úlohy na objevování na základě vlastních pozorování	Syntéza	Tvořit, vytváření
Vysvětlíte rozdíl	FRAUS	Úlohy na rozlišování a	Porozumění	Porozumět, porovnávání

		<i>pozorování</i>		
Vysvětlete význam	FRAUS	<i>Úlohy na dokazování a ověřování</i>	<i>Porozumění</i>	<i>Porozumět, vysvětlování</i>
Navrhněte variaty řešení	FRAUS	<i>Samostatné písemné práce, výkresy, projekty apod.</i>	<i>Syntéza</i>	<i>Tvořit, plánování</i>
Vyhledejte v literatuře a vypracujte	FRAUS	<i>Úlohy na vypracování zprávy, pojednání referát apod.</i>	<i>Syntéza</i>	<i>Tvořit, zkonstruovat</i>
Zhodnoťe	FRAUS	<i>Úlohy na hodnocení</i>	<i>Hodnocení</i>	<i>Hodnotit, posuzování</i>
Zopakujte si	PRODOS	<i>Úlohy na reprodukci jednotlivých faktů, čísel, pojmů atd..</i>	<i>Zapamatování</i>	<i>Zapamatovat, připomínání</i>
Uvažujte o tomto problému a navrhněte	PRODOS	<i>Řešení problémových situací</i>	<i>Syntéza</i>	<i>Tvořit, plánování</i>
Co se stane, když	PRODOS	<i>Úlohy na zjišťování vztahů</i>	<i>Porozumění</i>	<i>Porozumět, ilustrování</i>
Vyhledejte v literatuře a vypracujte	PRODOS	<i>Úlohy na vypracování zprávy, pojednání referát apod.</i>	<i>Syntéza</i>	<i>Tvořit, zkonstruování</i>
Vysvětlete význam	PRODOS	<i>Úlohy na dokazování a ověřování</i>	<i>Porozumění</i>	<i>Porozumět, objasnění</i>
Navrhněte variaty řešení	PRODOS	<i>Samostatné písemné práce, výkresy, projekty apod.</i>	<i>Syntéza</i>	<i>Tvořit, plánování</i>

Popište funkci	PRODOS	Úlohy na vyjmenování a popis procesů a způsobů činnosti	Zapamatování	Zapamatovat, rozpoznání
----------------	--------	---	--------------	----------------------------

Zdroj: vlastní analýza

Oproti revidované Bloomově taxonomii (Anderson, Krathwohl, 2001) rozlišuje D. Tollingerová 27 učebních typů učebních úloh rozdělených do 5 kategorií. Úlohy jsou systematicky uspořádány do kategorií dle stoupající náročnosti. Revidovaná Bloomova taxonomie (Anderson, Krathwohl, 2001) nově zařazuje druhou dimenzi – *dimenzi poznatků (znalostí)*. Ta předpokládá vytvoření *znalosti* na základě jejího zapamatování. Jak uvádíme v kapitole 4. *Taxonomie*, základem pro D. Tollingerovou při tvorbě Taxonomie učebních úloh z původní Bloomovy taxonomie. Nevycházela při ní z tzv. *principu komplexity*, ale využívá tzv. *kumulativního přístupu*, který podmiňuje zvládnutí hierarchicky vyšších cílů, zvládnutí cílů nižších. Koncept 5. kategorie dle D. Tollingerové (Úlohy vyžadující tvořivé myšlení) stojí hierarchicky nejvýše a tím shoduje s Revidovanou Bloomovou taxonomií, která předkládá kategorii 6 (*Tvořit*) také na nejvyšším stupni taxonomie vzdělávacích cílů. Naopak oproti původní Bloomově taxonomii (1956), která operuje se 6 kategoriemi, jich D. Tollingerová rozlišuje 5. V této poslední a z kognitivního hlediska nejobtížnější kategorii (pozn. *Úlohy vyžadující tvořivé myšlení*) pracuje se aktivními slovesy: *řešte, navrhněte, určete, vymyslete, vypracujte* atp. Hodnotící posouzení, jak je z tabulky patrné, do 3. kategorie. Původní Bloomova taxonomie (1956) tyto výstupy zařazuje v 6. kategorii (pozn. *Hodnocení*) jako taxonomicky nejobtížnější. Používá slovesa: *argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, prověřit* atp.

Nejnižšími kategoriemi kognitivní obtížnosti učebních úloh se prezentovala mexická učebnice ze státního nakladatelství SEP(1). Učební úlohy v ní spadají do kategorií 2 – 4. Dle Tollingerové. Nejnižší kategorií obtížnosti jsou *Úlohy na vyjmenování a popis*, což odkazuje na druhou úroveň, v níž zařazené učební úlohy vyžadují jednoduché myšlekové operace např. analýzu, syntézu, komparaci, kategorizaci aj. Podotýkáme, že *Úlohy na jednoduché myšlenkové operace* byla v učebnici nejvíce zastoupena. Druhou nejvyšší kategorií, *Úlohy vyžadující sdělení poznatků*, spadající do kategorie učebních úloh vyžadující nejen složitější myšlenkové operace, nýbrž i písemnou a slovní výpověď o nich. Zastoupení úloh nejvyšší kategorie vyžadující tvořivé myšlení má zastoupení v kategorii 5., což jsou úlohy na praktickou aplikaci reprezentovány činným slovesem: *vypracujte*.

Naše nejpozoruhodnější zjištění vyplynulo při snaze o analýzu obtížnosti učebních úloh druhé mexické učebnice z nakladatelství SEP (2). V učebnici nejsou totiž učební úlohy zařazeny vůbec! Vysvětlujeme tento poznatek jako snahu autorů o tezi, že učebnice slouží učiteli jako pomůcka při výkladu a vysvětlování učiva a vymýšlení učebních úloh se přenáší na stranu učitele. Jsou zde proto kladeny vysoké nároky na správnost, přiměřenost a obtížnost učebních úloh společně na kvalifikaci učitele.

Další zajímavé zjištění vyvstalo při analýze účeních úloh učebnice z nakladatelství FRAUS. Úlohy, předkládané v tématu Globus a mapa spadají do kategorií 3 – 5. První dvě kategorie jsou zde úplně vynechány, a proto hodnotím prezetované učební úlohy v této učebnici jako nejobtížnější z hlediska kognitivní taxonomie dle D. Tollingerové. To, že v učebnici nejsou zastoupeny úlohy z první a druhé kategorie by mohlo být kompenzováno učitelem a jeho vlastními učebními úlohami či úlohami z jiných zdrojů.

Analyzované učební úlohy učebnice z nakladatelství PRODOS shledáváme jako nejvyváženější. Lze tedy konstatovat, že poznávací náročnost jednotlivých úloh je v rozpětí všech pěti kategorií uváděné taxonomie.

Průnik učebních úloh nacházíme v kategoriích 3. a 4., poněvadž jsou obsaženy ve všech analyzovaných učebnicích tj. *Úlohy na složité myšlenkové oprace* a *Úlohy vyžadující sdělení poznatků*.

7.4. Syntaktická obtížnost učebnic vybraných nakladatelství (Průcha, 1998)

Tabulka 26. Syntaktická obtížnost učebnic vybraných nakladatelství (Průcha, 1998)

Učebnice (nakladatelství)	Míra obtížnosti
SEP(1)	23, 59
SEP(2)	24,743
FRAUS	6,36
PRODOS	11,87

Zdroj: vlastní analýza

V obou případech jsme shledali u mexických učebnic vysokou náročnost textové-verbální části při porovnání s těmi českými. Z toho lze usuzovat, že žáci studující mexické učebnice mají stížené vnímání a percepci textu. Neobtížnější z toho pohledu je text předkládaný v učebnici z nakladatelství SEP (2). Naopak nejnížší koeficient syntaktické obtížnosti nám vyšel u učebnice z dílny nakladatelství FRAUS.

Po provedení analýzy jsme však dospěli k několika důležitým závěrům. Domníváme se, že není zcela na místě provádět tuto analýzu českých a mexických učebnic z hlediska rozdílné skladby věty obou jazyků. Výsledky tak nemusí nutně korespondovat s reálnou obtížností textu. Na základě této skutečnosti doporučujeme provádět analýzu učebnic, vytvořených jedním jazykem nebo dvěma syntakticky příbuzných jazyků (španělština a francouzština).

7.5. Srovnání a analýza očekávaných výstupů dle ŠVP Chrastava a Geografía de México y del Mundo, Cuernavaca dle Bloomovy taxonomie (Anderson, Krathwohl, 2001)

Tabulka 27. Vybrané očekávané výstupy dle porovnávaných kurikulárních dokumentů

ŠVP (Chrastava, 2011)	Geografía de México y del Mundo (Cuernavaca, 2011)	Očekávané výstupy dle Bloomovy taxonomie (Anderson, Krathwohl, 2001)
A.) Používá tematické mapy a plány jako zmenšený obraz zemského povrchu nebo jeho části a prakticky s nimi pracuje.	B.) Používá tematické mapy a bude je umět interpretovat.	A.) 3. <i>Aplikovat</i> , 3.2. <i>Realizovat</i> B.) 3. <i>Aplikovat</i> , 3.2 <i>Zavádění (implementace)</i>
A.) Orientuje se prakticky při vyhledávání informací o jednotlivých světadílech, oceánech, státech a regionech.	B.) Uplatní v praxi své dovednosti při práci s písemnou, statistickou a grafickou informací.	A.) 1. <i>Zapamatovat si</i> , 1.1 <i>Určení</i> B.) 3. <i>Aplikovat</i> , 3.2 <i>Zavádění (implementace)</i>
A.) Určuje skutečné vzdálenosti na zemském povrchu či vzdálenosti na mapě ze znalostí měřítek globusů, map a plánů.	B1.) Reflektuje změny v zobrazení zemského povrchu vlivem různých kartografických zobrazení. B2.) Porovná Mercatorovu a Petersovu projekci.	A.) 1. <i>Zapamatovat si</i> , 1.1 <i>Poznávání a rozpoznávání</i> B1.) 5. <i>Hodnotit</i> , 5.1 <i>Kontrolování</i> B2.) 2. <i>Porozumět</i> , 2.6. <i>Porovnávání</i>

A.)Určuje zeměpisnou polohu konkrétních míst na Zemi s pomocí map a podle údajů zeměpisné šířky a zeměpisné délky.	B.)Lokalizuje města, regiony a země za pomocí zeměpisných souřadnic.	A.) <i>1. Zapamatovat si,</i> <i>1.1 Poznávání a rozpoznávání</i> B.) <i>3. Aplikovat,</i> <i>3.2 Realizovat</i>
---	---	---

Zdroj: vlastní analýza

Vybrané kurikulární dokumenty jsme porovnávali z hlediska očekávaných výstupů prostřednictvím revidované Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů (Anderson, Krathwohl, 2001). V případě očekávaných výstupů dle ŠVP ZŠ Chrastava jsme shledali nejvyšší kategorii 3. *Aplikovat* resp. 3. 2 *Realizovat*. Zbylé očekávané výstupy se pohybovaly v kategorii 1. *Zapamatovat si*. Při porovnání s programem *Geografía de México y del Mundo* ze ZŠ Cuernavaca je z tabulky patrné, že se očekávané výstupy zastupující 2. kategorii (pozn. *Porozumnět*) resp. 2.6 (pozn. *Porovnávání*) ukázaly jako nejnižší. Největší četnost jsem zaznamenal u kategorie 3. *Aplikovat* a její subkategorie. Z toho usuzujeme, že se ZŠ Cuernavaca zaměřuje oproti Chrastavské na praktickou aplikaci žáky nabytých vědomostí a dovedností. Nejvyšší taxonomická kategorie 5. (pozn. *Hodnotit*) dosahoval pouze jediný očekávaný výstup.

Nejnižšími nároky z těchto se prezentoval ŠVP Chrastava. Při pohledu do US geografických standardů soudíme, že kladou důraz na porovnávání rozdílů/ společných znaků, prostorové procesy (*spatial processes*) a myšlení. Žák nejprve poznává své nejbližší okolí a postupně pokračuje systémem: obec – stát – země – celý svět. ŠVP Chrastava jde spíše obecnější a globálnější cestou. Neklade na žáka takové nároky poznávat své okolí, nebo místní region, ale spíše se zaměřuje na státní a mezinárodní úroveň.

8. ZÁVĚR

Téma diplomové práce bylo zaměřeno na srovnání vzdělávacího obsahu mezi Českou republikou a Mexikem. V koordinaci s hlavním a dílčím cílem práce jsme porovnávali provedenými analýzami a dotazníkovým výzkumem učebnice vybraných nakladatelství z různých hledisek a vybrané kurikulární dokumenty upravující zeměpisné vzdělávání. Data, která byla získána, jsme zpracovali do grafů a tabulek, vždy s příslušným srovnávacím komentářem.

V rámci cílů práce jsme si stanovili hypotézy, které jsme porovnali s výsledky našich analýz a výzkumů, zda se potvrdili či nikoliv.

V koordinaci s první hypotézou jsme předpokládali, že vzdělávací standardy pomáhají českým i mexickým učitelům při rozvoji vědomostí a dovedností žáka. Tato hypotéza se potvrdila, i když jsme čekali, že nám ji potvrdí více českých i mexických učitelů. Ze získaných výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že standardy využívá 21 % českých respektive 33 % mexických učitelů. To znamená, čeští učitelé se povětšinou ztotožňují a souhlasí vzdělávacím obsahem dle RVP a dále konkretizovaný v jednotlivých ŠVP každé školy. V tomto ohledu se s mexickými učiteli shodují. Zajímavé by bylo sledovat tento trend v čase a provést empirický výzkum na toto téma.

Ve druhé hypotéze jsme předpokládali, že v mexických učebnicích jsou předkládány úlohy, které stojí dle taxonomie učebních úloh hierarchicky výše, než úlohy v českých učebnicích. Na základě výsledků taxonomické analýzy učebních úloh předkládaných v porovnávaných učebnicích jsme provedli jejich srovnání na základě původní Bloomovy taxonomie (1960), Revidované taxonomie (Anderson, Krathwohl, 2001) a taxonomie učebních úloh dle D. Tollingerové (1970). Z výsledných dat nám vyplynulo, že v porovnávaných mexických učebnicích jsou učební úlohy předkládány, které stojí dle taxonomie učebních úloh hierarchicky níže, než v českých učebnicích. Větší počet úloh požadující činnosti a procesy z nejvyšších taxonomických kategorií, jako je *hodnotit a tvořit* (Anderson, Krathwohl, 2001) jsme shledali českých učebnic z nakladatelství Fraus a Prodos.

Ve třetí hypotéze jsme předpokládali, že v mexických učebnicích bude obsaženo více odborných pojmů ve vztahu k předpokládaným výstupním vědomostem a dovednostem. K tomuto účelu jsme provedli pojmovou analýzu učebnic vybraných nakladatelství v tématu Globus a mapav kontextu k předpokládaným výstupním dovednostem a vědomostem. Až na některé výjimky se pojmy v učebnicích vyskytovali rovnoměrně s výjimkou pojmů kartografických zobrazení, které jsme v českých učebnicích oproti těm mexickým, neshledali vůbec. V tomto kontextu jsou porovnávané učebnice více zaměřené na práci s pojmy. Hypotéza se nám tedy potvrdila.

V koordinaci s dílčími cíly jsme porovnávali vybrané strukturní komponenty. Zabývali jsme se porovnáním vybraného vzorku textu z pohledu syntaktické obtížnosti. Tuto srovnávací analýzu však nedoporučujeme provádět na česky a španělsky napsaných učebnicích z důvodu rozdílné syntaktické skladby vět obou jazyků. Výsledky analýzy tak

mohou být zavádějící a neobjektivní. Dle výsledků dotazníkového šetření jsou učitelé obou zemí většinou spokojeni s učebnicemi jimi používanými. Drobné výhrady mají ke kvalitě vizuálních prostředků, délce textové části a kvalitě resp. počtu učebních úloh prezentovaných učebnic. Sledovali jsme také hodnotové orientace a postoje v učebnicích z pohledu stereotypů při prezentaci Mexika/České republiky. Více stereotypů přítomných v učebnicích shledali čeští učitelé. Chudoba, typické oblečení lidí a slumy na okraji velkých měst. To byla témata, která se objevovala v jejich odpovědích. Jen nepatrná část mexických učitelů shledala přítomnost stereotypů. To je zřejmě dáno tím, že informace o České republice prezentované žákům jsou z kvalitativního a kvantitativního hlediska chudé. Tuto tezi nám podpořil i dotazníkový výzkum, kdy se 92 % dotazovaných mexických učitelů shodlo na tom, že jsou informace o žácích prezentovány spíše kvalitativně a to jen velmi omezeně.

9. POUŽITÉ ZDROJE

9.1. Literatura

Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing (Abridged Edition ed.)*. Addison Wesley Longman, Inc.

Belz; Siegrist. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha : Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

Herink, J., & Tlach, S. (1999). *Základy zeměpisných znalostí. Sbírká úloh k sestavování testů, k procvičování a ověřování učiva zeměpisu podle Standardů základního vzdělávání pro 6. – 9. Ročník*. (Z. Drtinová, Editor) Praha: Nakladatelství České geografické společnosti.

Herink, J. (1996). *Zeměpis. Učební osnovy pro 6. až 9. ročník ZŠ, Vzdělávací program Základní školy*, Praha:MŠMT dne 30.4.1996 pod č.j 16 847/96-2 s platností od 1.9. 1996

Kalhous, Z., Obst. O., a kol. *Školní didaktika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.

Maňák, J., & Knecht, P. (2007). *Hodnocení učebnic*, Brno: Paido

Maňák, J., & Klapko, D. (2006). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido

Maňák, J.; Švec, Š.; Švec, V. *Slovník pedagogické metodologie*. 1. vydání. Brno: Paido, 2005. 134 s. ISBN 80-7315-102-2.

National Geography Standards, Geography Education Standards Project. 1994. *Geography for Life: The National Geography Standards*. Washington D. C.: National Geographic Society Committee on Research and Exploration

Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýza edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnice a výzkumné pracovníky*, Brno: Paido

Průcha, J. Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník* (4. Aktuální vydání). (D. Dvořák, Editor) Praha: Portál

Vávra, J. (2006). *Didaktika geografie I. Od vzdělávací programu k vyučovací hodině v zeměpisu na ZŠ, na příkladu tématu Světový oceán* (Učební texty. vyd.), Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Wahla, A., (1983), *Strukturní složky učebnic geografie*, Státní pedagogické nakladatelství, ISBN 14 – 590 – 83

Tollingerová, D. (1970). *Úvod do teorie a praxe programované výuky a výcviku*. Odborná výchova, 21, č. 5

9.2 Internetové zdroje

Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR [online]. Praha: MŠMT, 2001. 98 s. [cit. 2007-03-20]. Dostupný z < <http://www.msmt.cz/files/pdf/BilaKniha.pdf>>.

Býčkovský, P.; Kotásek, J. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika* [online]. 2004, 3, [cit. 2011-03-04]. Dostupný z WWW: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/pedagogika/Rocnik2004.html>>.

Česká republika. Školní vzdělávací programy. In *Školský zákon*. 2005, 190, s. 10263-10264. Dostupný také z WWW: <http://aplikace.msmt.cz/DOC/Skolsky_zakon_a_zakon_o_ped__prac_190-04.pdf>.

Download vector logos and logotypes [online]. 2008, 19. 6. 2008 [cit. 2011-04-15]. Brands of the new world. Dostupné z WWW: <<http://www.brandsoftheworld.com/logo/conaliteg>>.

Herink, J. Vzdělávací obsah oboru Zeměpis (Geografie) RVP ZV a jeho transfer do ŠVP. *Metodický portál rvp* [online]. 22. 07. 2005, [cit. 2011-02-04]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/262/vzdelavaci-obsah-oboru-zemepis-geografie-rvp-zv-a-jeho-transfer-do-svp.html>>.

Herink, J. (6. Únor 2009) *Geografie: její postavení a pojení v národních kurikulech ve světě – shrnutí, závěry a doporučení*. Získáno 10. březen 2011, z *Metodický portál RVP*: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2920/GEOGRAFIE-JEJI-POSTAVENI-A-POJETI-V-NARODNICH-KURIKULECH-VE-SVETE-%E2%80%93-SHRNUTI-ZAVERY-A-DOPORUCENI.html>

Hynek, A. (2005). *US Geography Standards*. Získáno 10. březen 2011, ze Školní vzdělávací programy: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=230>

Maršák, J. (3. Březen 2004). Pojetí vzdělávací oblasti Člověk a příroda v RVP ZV. Získáno 11. březen, RVP metodický portál, Základní vzdělávání: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/82/pojeti-vzdelavaci-oblasti-clovek-a-priroda-v-rvp-zv.html>

Mexico. Geografía de México y del Mundo. In *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Geografía de México y del Mundo*. 2006, 32, s. 1-32. Dostupný také z WWW: <<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/FUNDAMENTACIONES/GEOGRAFIA.pdf>>.

Secretaría de educación pública [online]. 2010, 22. 12. 2010 [cit. 2011-01-03]. Dostupné z WWW: <http://www.sep.gob.mx/swb/sep1/>

Rámcový vzdělávací program pro základní školu. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 1. 9. 2007. 124 s. Dostupné z WWW: <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>>.

Vávra, J. (24. duben 2009). O geografickém vzdělání, o geografickém vzdělávacím obsahu a o geografii místa v geografickém vzdělávání. Získáno 11. březen, z RVP metodický portál, Základní vzdělávání: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/3074/O-GEOGRAFICKEM->

VZDELAVANI-O-GEOGRAFICKEM-VZDELAVACIM-OBSAHU-A-O-GEOGRAFII-MISTA-V-GEOGRAFICKEM-VZDELAVANI.html/

Vzdělávací program Základní škola. Praha: VÚP, 1. 9. 1996. 386 s. Dostupné z WWW: <<http://old.vuppraha.cz/clanek/85>>.

Základní škola Chrastava: Škola směrů, cest a možností, *Školní vzdělávací program* [online]. 1. 9. 2004 [cit. 2011-03-31]. Dostupné z WWW: <<http://www.zschrastava.cz/>>.

10. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1.....	76
Příloha 2.....	79
Příloha 3.....	90
Příloha 4.....	93

11. PŘÍLOHY

Příloha 1 Dotazník pro učitele zeměpisu českých a mexických ZŠ

- 1.) Praxe:
 - A.) 0 – 15 let
 - B.) 15 a více let
- 2.) Využíváte učební úlohy předkládané v učebnicích?
 - A.) Ano
 - B.) Ne
- 3.) Doplnujete učební úlohy předkládané v učebnicích úlohami vámi vytvořenými?
 - A.) Ano
 - B.) Ne
- 4.) Myslíte si, že jsou učební úlohy předkládané v učebnicích pro žáky vhodné a přiměřené?
 - A.) Ano
 - B.) Ne
- 5.) Používáte učebnici jako hlavní zdroj učiva vámi a žáky používaný?
 - A.) Ano
 - B.) Ne
- 6.) Jste spokojen (a) se současnou nabídkou učebnic zeměpisu na trhu?
 - A.) Ano
 - B.) Ne
- 7.) Jaké hlavní nedostatky spatřujete v současných učebnicích zeměpisu?
 - A.) více/méně ilustrací a vizuálních prostředků
 - B.) více/méně textové části
 - C.) více/méně učebnicích úloh
 - D.) návaznost učebnic na sebe
 - E.) jiné.....
- 8.) Myslíte si, že je předkládané učivo v učebnicích zeměpisu pro žáky srozumitelné?
 - A.) Ano
 - B.) Ne

- 9.) Je podle Vás v současných učebnicích na trhu dostatek vizuálních prostředků?
 A.) Ano
 B.) Ne
- 10.) Jak si myslíte si, že jsou informace o Mexiku v učebnicích žákům prezentovány?
 A.) kvalitativně (co se žáci dozvědí)
 B.) kvantitativně (množství toho, co žáci dozvědí)
- 11.) Myslíte si, že jsou v učebnicích při prezentaci Mexika žákům předkládány stereotypy a kliše. Pokud ano, uveďte jaké.
 A.) Ano

 B.) Ne
- 12.) Je učivo prezentováno v souladu se základy současné vědy a v obsahové koordinaci s ostatními přírodovědnými a společenskými předměty?
 A.) Ano
 B.) Ne
- 13.) Je v obsahu učiva uplatňována návaznost na učivo předchozího ročníku?
 A.) Ano
 B.) Ne
- 14.) Je rozsah učiva věnovaný prakticky významným zeměpisným dějům dostatečný a vyvážený s rozsahem teoretického učiva?
 A.) Ano
 B.) Ne
- 15.) Zařazujete do své výuky i terénní cvičení? Pokud ano, kolikrát za školní rok?
 A.) Ano,krát
 B.) Ne, nezařazují.
- 16.) Je pro Vás ve výuce zeměpisu inspirací některý standard geografického vzdělávání z jiné země? Je-li tomu tak, uveďte jaký a v čem Vás inspiruje a jak.
 A.) Ano.....

 B.) Ne

17) Myslíte si, že se zavedením klíčových kompetencí zlepšila žákova vybavenost pro jeho budoucí život?

A.) Ano

B.) Ne

18) Jaké hlavní výhody/nevýhody spatřujete v RVP/Reforma Curricular ve vztahu k zeměpisu?

A.) Výhody:.....
.....
.....
.....

B.) Nevýhody:.....
.....

Příloha 2 Struktura Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání ZŠ

Chrastava 1. Máje

Charakteristika ŠVP

- Zaměření školy

Název ŠVP školy nese název „Škola směrů, cest a možností“. Jelikož je ZŠ 1. Máje jedinou ZŠ v Chrastavě, musí poskytnout vzdělání co možná nejširšímu spektru žáků, a to jak místních, tak i dojíždějících z okolních obcí. Škola navíc uskutečňuje vzdělávání žáků se zdravotním postižením formou individuální a skupinové integrace. Z toho vyplývá, že není reálné určit specifické zaměření školního vzdělávacího programu. Žáci 8. a 9. ročníku však mají na výběr mnoho různorodých volitelných předmětů, které si vybírají podle svého zájmu a budoucího studijního zaměření.

Škola klade důraz na rozpoznávání individuálních možností jednotlivých žáků tak, aby si je sami uvědomili a dokázali je využít a dále chce žákům ukázat nejrůznější cesty ke vzdělání na škole, ale i v jejich budoucím životě. Těmito cestami se myslí soubor přístupů, metod a forem výuky a vedení žáků k práci s rozličnými zdroji informací a moderními technologiemi. Na jejich základě by si měli absolventi školy budovat klíčové kompetence pro nejrůznější oblasti lidského života a najít správný směr svého profesního zaměření a svého budoucího smysluplného života. Dalším cílem je budování partnerských vztahů mezi žáky a učiteli i mezi žáky navzájem.

- Výchovně vzdělávací strategie

Školní vzdělávací program vychází z koncepce Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Cílem základního vzdělávání je pomoci žákům získávat a postupně zdokonalovat klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. Na utváření klíčových kompetencí se podílí 9 vzdělávacích oblastí s jednotlivými vzdělávacími obory. Realizace výuky v ZŠ probíhá v konkrétních vyučovacích předmětech, které respektují cílová zaměření, očekávané kompetence a učivo všech vzdělávacích oborů. Do obsahu jednotlivých předmětů je zařazen kompletní obsah všech šesti průřezových témat. Jejich rozdělení je uvedeno v charakteristikách jednotlivých předmětů. Výuka v jednotlivých vyučovacích předmětech ve svém souhrnu směřuje k očekávaným výstupům vzdělávacích oblastí a tedy i k dosažení klíčových kompetencí stanovených v RVP, tak aby byly naplněny cíle základního vzdělávání.

- Zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Jestliže rodiče nebo vyučující vyzorují u dítěte projevy některé poruchy učení nebo jiné problémy, které mohou mít vliv na jeho vzdělávání, mohou ve spolupráci s výchovným poradcem požádat o vyšetření dítěte v Pedagogicko-psychologické poradně. Škola pak postupuje podle jejího doporučení. Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (především žáci s SPU) začleňuje do výuky v běžných třídách formou individuální integrace. Pokud je třeba, sestaví učitelé pro tyto žáky ve spolupráci s odborným speciálně pedagogickým zařízením individuální vzdělávací plány (IVP).

Žáky se zdravotním postižením (lehké mentální postižení) vzdělává formou skupinové integrace ve speciálních třídách. Zde jsou vyučováni speciálními pedagogy podle přílohy školního vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením. Protože se jedná o žáky s různým stupněm postižení, vypracovává se pro některé také individuální vzdělávací plány.

Pro potřeby školy a žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí působí na škole asistentka pedagoga.

- Zabezpečení výuky žáků mimořádně nadaných

Mimořádně nadaní žáci mají své specifické vzdělávací potřeby, na něž je třeba reagovat a vytvářet pro ně podmínky. Škola se snaží zadávat žákům úkoly podle jejich individuálních schopností a pro nadanější žáky má připraveno rozšiřující učivo, náročnější samostatné úkoly a rozsáhlejší práce a projekty. Zapojuje je do různých soutěží. Rodiče mimořádně nadaného žáka mohou požádat o vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně. Na základě jejího doporučení pak vytvoří učitelé žákovi individuální vzdělávací plán, podle něhož je žák vyučován v běžné třídě. Jeho součástí může být také to, že žák se v některém předmětu účastní výuky ve vyšším ročníku. U mimořádně nadaných žáků je důležité vytváření nekonfliktních vztahů s vrstevníky, ale i s učiteli. Tito jedinci jsou často introverti se špatnou sociální přizpůsobivostí, kteří málo komunikují s okolím.

- Začlenění průřezových témat

Průřezová témata reprezentují ve vzdělávacím programu okruhy aktuálních problémů současného života společnosti a stávají se nedílnou součástí základního vzdělávání. Začlenění jednotlivých tematických okruhů průřezových témat je vždy součástí charakteristiky vzdělávací oblasti a jednotlivá témata jsou uvedena v tabulkách vyučovacích předmětů.

Průřezová témata v rámci ŠVP Chrastava, 2011

1. Osobnostní a sociální výchova			
Tematický okruh	1. - 5. roč.	6. - 9. roč.	Projekty a další aktivity
OSOBNOSTNÍ ROZVOJ: Rozvoj schopností poznávání - získává problémů dovednosti pro učení a studium: smyslové vnímání, pozornost, soustředění, zapamatování si - rozlišuje mezi vhodným a nevhodným chováním - uvědomuje si rozdílnost názorů a přístupů k řešení problémů - je schopen diskutovat o problémech, které se týkají jeho i jeho okolí; podílí se na hledání a realizaci řešení	Prv 1. - 2.	Ov 6. Vz 7., 8.	Školní výlety Třídní akce Školní řád Pohádkový les Průkaz cyklisty Karneval Mikuláš

Sebepoznání a sebepojetí -upevňuje si kladný vztah k sobě samému -zná své pozitivní stránky a snaží se je rozvíjet; zná i své negativní stránky a snaží se je odstranit - je schopen posoudit své možnosti v oblasti profesní orientace	Tv 1. - 5.	Vz 7. Pč 8. - 9.	Vánoční škola Návštěva Úřadu práce
Seberegulace a sebeorganizace - cvičí schopnost sebekontroly a sebeovládání ve známém i cizím prostředí - je schopen přijmout názor druhého - je schopen účinné spolupráce ve skupině - uvědomuje si dopad nezodpovědného jednání - uplatňuje základní dovednosti a návyky související s podporou a ochranou zdraví	Prv 3. Pč 1. - 3. M 5.	Tv 6. - 9. Pč 6. - 9. Vz 7. - 9.	Školní Superstar Sportovní den Návštěva muzea, divadla Vánoční škola
Psychohygiena - rozhoduje se ve vypjatých situacích bez emocí - účelně plánuje svůj čas pro učení, práci a odpočinek podle vlastních potřeb s ohledem na nároky jiných osob - získává dobrý vztah k sobě samému	Tv 1. - 5.	Ov 6.	Sportovní den
Kreativita - dokáže najít a využít různé způsoby řešení problémů - dovede rozvinout svou fantazii a vyjádřit se podle svých pocitů a nálad	M 4. - 5. Pč 3. Vv 1. - 5.	Vv 6. - 9. Hv 6. - 7. M 9.	Karneval Čarodějnická škola Vánoční škola
SOCIÁLNÍ ROZVOJ: Poznávání lidí - je schopen rozpoznat signály řeči a těla - je schopen rozpoznat agresí, neuzívá agresivitu při řešení problémů	Prv 1. - 2. Tv 1. - 5.	Vz 8.	Sportovní den
Mezilidské vztahy - rozvíjí pozorování a empatii - podílí se na pozitivním klimatu třídního kolektivu - akceptuje názor druhých na své chování	Čj lit. vých. 4. - 5. Př 4. Prv 1. - 5.	Ov 8.	Návštěva divadla Třídní akce Karneval Recitační soutěž
Komunikace - dodržuje zásady slušného chování k dětem i dospělým osobám - dokáže souvisle hovořit a prezentovat svou práci - komunikuje výstižně a kultivovaně, používá vhodné jazykové prostředky pro danou situaci	Prv 3. Čj sloh 2. -5.	Vz 7. Čj 9.	Kulturní vystoupení Návštěva muzea, knihovny Exkurze do Prahy a Lidic

Zdroj: http://www.zschrastava.cz/priprava/skolni/svp/SVP-web2/prurezova_tem.htm

2. Výchova demokratického občana			
Tematický okruh	1. - 5. roč.	6. - 9. roč.	Projekty a další aktivity
Občanská společnost a škola - je ohleduplný, dokáže pomáhat slabším - aktivně se zapojuje do každodenního života školy, podílí se na rozhodnutích skupiny, je schopen vlastní odpovědnosti za tato rozhodnutí.		Ov 6.	Sportovní den Atletické soutěže Den otevřených dveří
Občan, občanská společnost a stát - objasní účel symbolů našeho státu a způsoby jejich používání - uvědomuje si význam řádů, pravidel a zákonů, přijímá odpovědnost za svoje postoje a činy - pozná významné představitele národní kultury a chápe jejich význam - orientuje se v trestně právní problematice související s návykovými látkami, sexuálním chováním a bezpečností silničního provozu	Vl 4.	Ov 8.	Průkaz cyklisty Exkurze do Prahy a Lidic
Formy participace občanů v politickém životě - chápe smysl voleb do zastupitelstva a význam jejich výsledků pro každodenní život občanů- zajímá se o život ve své obci a ví, jak ho může ovlivnit	Prv 3.	Ov 7.	Návštěva muzea Návštěva knihovny Návštěva MÚ
Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování - dokáže vysvětlit základní rozdíly mezi totalitním demokratickým systémem - rozlišuje projevy vlastenectví od nacionalismu - objasní pojmy fašismus, nacismus, rasismus, antisemitismus a rozpozná jejich nepřijatelnost hlediska lidských práv	Vl 5.	D 6. -9.	Exkurze do Prahy a Lidic
3. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech			
Tematický okruh	1. - 5. roč.	6. - 9. roč.	Projekty a další aktivity

<i>Evropa a svět nás zajímá</i> - porovnává různorodé kultury v evropských a globálních souvislostech - využívá vlastní zkušenosti své rodiny a nejbližšího okolí pro poznávání jiných národů - pozná hymny jiných evropských zemí, lidové písně, hudební nástroje různých kultur a zemí - chápe význam ochrany kulturního a historického dědictví	Aj 3. - 5. Nj 3. - 5.	Aj 6. Nj 7.	Recitační soutěž Den jazyků Návštěva knihovny Návštěva muzea
<i>Objevujeme Evropu a svět</i> - získává z literatury a internetu informace o jiných zemích, o jejich kultuře a významných osobnostech - využívá znalosti cizího jazyka k poznávání života lidí v jiných evropských a světových státech - navazuje kontakty v zahraničí	Vl 5.	Aj 7. - 8. Nj 7. - 8.	Návštěva knihovny Zahraniční zájezdy Výměnné pobyty
<i>Jsme Evropané</i> - orientuje se ve vývoji umění, hledá podobnosti a odlišnosti, projevuje pozitivní postoj ke kulturní rozmanitosti a k tradičním evropským hodnotám - chápe význam Evropské unie pro naši politiku i ekonomiku - dokáže zhodnotit společné historické základy středoevropských států - orientuje se v možnostech studia a zaměstnání v zahraničí - objasní význam mezinárodních organizací v oblasti humanitární, politické, sociální, ekonomické, kulturní a sportovní		D 6. - 9.	Den jazyků Školní Superstar Exkurze do Prahy a Lidic Návštěva Úřadu práce Exkurze do provozu zahraniční firmy (Benteler...)

Zdroj: http://www.zschrastava.cz/priprava/skolni/svp/SVP-web2/prurezova_tem.htm

4. Multikulturní výchova			
Tematický okruh	1. - 5. roč.	6. - 9. roč.	Projekty a další aktivity
<i>Kulturní diference</i> - vnímá a respektuje odlišnosti různých kultur - uvědomuje si podobnosti a odlišnosti kultury v našem	Čj lit. Výchova 2. -5.	Ov 6.	Karneval Den jazyků

regionu - udržuje tradice svého etnika			
Lidské vztahy - má smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci - komunikuje s příslušníky jiných národů a národnostních skupin	Prv 3.	Ov 6.	Školní akademie Výměnné pobyty v zahraničí
Etnický původ - poznává a toleruje odlišnosti a zvláštnosti žáků jiných národnostních, etnických, náboženských a sociálních skupin a dokáže s nimi spolupracovat		Z 8.	Školní akademie
Multikulturalita - užívá cizí jazyk jako nástroj dorozumění, komunikuje s příslušníky jiných národů, zejména se svými vrstevníky - vyjmenuje různé menšiny žijící v naší vlasti - dokáže posoudit význam a přínos různých národů kultur		Aj 9. Nj 9.	Den jazyků
Princip sociálního smíru a solidarity - chápe rovnoprávnost všech žáků - rozpoznává projevy rasismu, xenofobie a extremismu a zaujímá aktivní postoj vůči všem projevům lidské nesnášlivosti		D 6. - 9.	Exkurze do Prahy a Lidic

Zdroj: http://www.zschrastava.cz/priprava/skolni/svp/SVP-web2/prurezova_tem.htm

5. Environmentální výchova			
Tematický okruh	1. - 5. roč.	6. - 9. roč.	Projekty a další aktivity
Ekosystémy - chápe vztahy organismů a člověka v přírodě - dokáže objasnit a porovnat funkci různých typů ekosystémů	Př 4.	Př 6., 7., 9. Z 6.	Den Země

<i>Základní podmínky života</i> - uvědomuje si podmínky života a možnosti jejich ohrožení - rozpozná některé příčiny porušování rovnováhy v přírodě - pomocí moderních technologií dokáže zjistit aktuální informace o stavu prostředí	Prv 3. Př 4.	Z 6., 8. Př 6.	Exkurze do planetária Den Země
<i>Lidské aktivity a problémy životního prostředí</i> - účastní se aktivit ve prospěch životního prostředí - odsuzuje týrání zvířat - třídí odpad, uvědomuje si smysl jeho třídění - chápe dopady lidské činnosti na životní prostředí - uvědomuje si výhody a nevýhody využití různých druhů energie	Prv 2.	Př 9. Z 8. Ov 9.	Sběrové aktivity
<i>Vztah člověka k prostředí</i> - dokáže se ohleduplně chovat k přírodě - uvědomuje si vliv životního prostředí na své zdraví - podílí se na vytváření estetického prostředí - chápe nutnost ochrany přírodních a kulturních památek a negativní dopady vandalismu - zná lokální ekologické problémy ve svém regionu, dokáže navrhnout jejich možná řešení	Př 5.	Př 7., 9.	Den Země

6. Mediální výchova

Tematický okruh	1. - 5. roč.	6. - 9. roč.	Projekty a další aktivity
<i>TEM. OKRUHY RECEPTIVNÍCH ČINNOSTÍ:</i> <i>Kritické myšlení a vnímání mediálních sdělení</i> - využívá média jako zdroj informací, kvalitní zábavy a naplnění volného času - vyhledává potřebné informace na internetu	I 5.	Ov 6. - 9.	Návštěva knihovny
<i>Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality</i> - utváří si vlastní názor na sdělení informačních prostředků - rozlišuje realitu a fikci ve sdělení - rozlišuje zpravodajství, reklamu, „bulvár“ - chápe působení propagandy na veřejné mínění a chování lidí-		Ov 6. - 9.	Mikuláš Čarodějnická škola

Stavba mediálních sdělení - dokáže uspořádat informace - chápe proces vytváření a uspořádání sdělení různého typu (zprávy, časopisy, odborné texty apod.)		Čj 6. Ov 7.	
Vnímání autora mediálních sdělení - rozlišuje výrazové prostředky různých mediálních sdělení - dokáže zhodnotit psaný i mluvený projev		Čj 9.	Školní Superstar
Fungování a vliv médií ve společnosti - chápe vliv médií na každodenní život - má přehled o celostátních i regionálních médiích		Ov 9.	
TEM. OKRUHY PRODUKTIVNÍCH ČINNOSTÍ: Tvorba mediálního sdělení - vytvoří jednoduché mediální sdělení - užívá základní prvky komunikace a dialogu - získané poznatky a své názory prezentuje - podílí se na tvorbě školního časopisu, rozhlasových relací a webových stránek	Čj sloh 4. - 5.	Čj 6. - 9.	Karneval Vánoční škola Školní časopis Nástěnky
Práce v realizačním týmu - podílí se na spolupráci v týmu - připravuje se na veřejná vystoupení		Čj 8.	Čarodějnická škola Pohádkový les Vánoční akademie

Zdroj: http://www.zschrastava.cz/priprava/skolni/svp/SVP-web2/prurezova_tem.htm

Charakteristika předmětu zeměpis dle ŠVP ZŠ 1. Máje, Chrastava

Charakteristika předmětu	
Název předmětu:	ZEMĚPIS
Vzdělávací oblast:	Člověk a příroda
Časové a organizační vymezení	
Hodinová dotace:	6. ročník: 2 hodiny 7. ročník: 2 hodiny 8. ročník: 1 hodina 9. ročník: 2 hodiny (1 hod. z disponibilní časové dotace)

Základní formou výuky je vyučovací hodina nebo dvouhodinový blok. Vyučování probíhá většinou ve třídě, v případě terénních cvičení v přírodě v okolí školy. Žáci se účastní exkurzí, návštěv muzeí, terénních cvičení apod.

Obsahové vymezení

Předmět zeměpis navazuje na předmět vlastivěda ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět vyučované na 1. stupni. Úzce souvisí s dalšími předměty vzdělávací oblasti Člověk a příroda, jako je fyzika nebo přírodopis.

Vzdělávání v předmětu směřuje k osvojování vědomostí o Zemi. Žáci se seznamují se základními informacemi o Zemi, krajinné sféře a životním prostředí. Poznávají přírodní, společenské, hospodářské, politické a kulturní poměry světadílů, své vlasti a obce. Učí se pracovat s atlasy, statistickými daty, grafy a odbornou literaturou, orientovat se v přírodě. Zeměpis vede žáky k lepší orientaci v dnešním světě a v problémech současného lidstva.

Metody a formy práce jsou zaměřené na rozvoj schopnosti pozorování, získávání informací, logického myšlení, aplikace získaných vědomostí a dovedností a vzájemné spolupráce žáků. Při výuce jsou využívány jak frontální výuka, tak i práce samostatná a skupinová s využitím školních projektů, pracovních listů a odborné literatury. Zařazujeme také terénní cvičení.

Výchozí a vzdělávací strategie předmětu (oboru)

Utváření klíčových kompetencí

Kompetence k učení	<ul style="list-style-type: none"> - – poskytuje dostatek učebnic, odborných publikací a dalších - – materiálů (pracovní listy) - – vede žáky k samostatné práci - – podněcuje žáky k využívání jejich vlastních zdrojů informací - – umožňuje přístup na internet - – kontroluje výsledky pozorování a zkoumání a požadujeme na žácích sebehodnocení
Kompetence k řešení problémů	<ul style="list-style-type: none"> - pomáhá k samostatnému řešení problémů - usiluje s žáky o nalezení a pojmenování shodných, podobných - nebo odlišných znaků geografických objektů, dějů a procesů, ze - kterých společně vyvozujeme patřičné závěry - pojmenuje důležité místní, regionální a globální problémy

Zdroj: <http://www.zschrastava.cz/priprava/skolni/svp/SVP-web2/01.02.z.htm>

Příloha 3. Vzorek vzdělávací obsahu dle Geografía de México y del Mundo (Geografický prostor a mapy) konkretizovaný na základní škole Cuernavaca, 2011

Blok 1. Geografický prostor a mapy				
Blok	Téma a subtéma	Technologické zdroje	Očekávané výstupy	Koncepty
Počáteční fáze				
Počáteční fáze	Úvod do zeměpisu	Video: Učebnice geografie		
Fáze 1. Společné prostory				
Geografický prostor a mapy	<p>Zkoumání geografického prostoru</p> <p>Geografický prostor. Přírodní, sociální a ekonomické složky</p>	Video: geografické pojmy	Lokalizuje města, regiony a země za pomoci zeměpisných souřadnic	<p>Lokalizace: místa, města, státu a dvou turistických měst v Mexiku</p> <p>Rozmístění: Umístění složky ve vztahu k druhé</p> <p>Změny: změny v lokalitách</p> <p>Vztahy a interakce: Mezi složkami geografického prostoru</p>
Fáze 2. Svět, ve kterém žijeme				
Geografický prostor a mapy	<p>Znázornění geografického prostoru</p> <p>Složky a typy znázornění geografického prostoru: náčrty, plány, mapy, atlasy, globus, satelitní mapování země, 3D modely</p> <p>Informační a navigační</p>	<p>Video: kartografická projekce</p> <p>Video: mapy a jejich interakce</p>	<p>Používá tématické mapy a bude je umět interpretovat</p> <p>Reflektuje změny v zobrazení zemského povrchu vlivem různých kartografických zobrazení</p> <p>Porovná Mercatorovu a Petersonovu</p>	<p>Lokalizace: místa, města, státu a dvou turistických měst v Mexiku</p> <p>Rozmístění: Umístění složky ve vztahu k druhé</p> <p>Změny: změny v lokalitách</p> <p>Vztahy a interakce: Mezi složkami geografického</p>

	systemy		projekci	prostoru
Fáze 3. Cesta po Mexiku				
Geografický prostor a mapy	Užitečnost geografické informace v Mexiku	Video: Hory a pohoří v Mexiku	Uplatní v praxi své dovednosti při práci s písemnou, statistickou a grafickou informací	<p>Lokalizace: místa, města, státu a dvou turistických měst v Mexiku</p> <p>Rozmístění: Umístění složky ve vztahu k druhé</p> <p>Změny: změny v lokalitách</p> <p>Vztahy a interakce: Mezi složkami geografického prostoru</p>
Fáze 4. Aplikace				
Hodnotící fáze	<p>Autoevaluace</p> <p>Případová studie</p>			

Příloha 4 Seznam použitých zkratk

aj. – a jiné

apod. – a podobně

č. – číslo

GUÚ – geografické učební úlohy

IVP – individuální vzdělávací plán

NGI – neverbální geografická informace

Obr. – obrázek

pozn. – poznámka

resp – respektive

RVP – Rámcový vzdělávací program základního vzdělání

SPU – specifické poruchy učení

SEP – *Secretaría de Educación pública (Ministerstvo školství)*

ŠVP – Školní vzdělávací program

Tab. – tabulka

ZŠ – Základní škola